

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

O DIRECTOR DE TURMA COMO GESTOR DO PROJECTO CURRICULAR

- Um estudo de caso -

António Rijo Salgueiro

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de especialização em Administração Educacional

2010

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

O DIRECTOR DE TURMA COMO GESTOR DO PROJECTO CURRICULAR

- Um estudo de caso -

António Rijo Salgueiro

Dissertação orientada pelo Professor Doutor João Barroso

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de especialização em Administração Educacional

2010

À Memória dos meus pais.

RESUMO

O presente estudo aborda a implementação da gestão contextualizada do currículo nacional tentando perceber se a organização do trabalho dos professores e a acção do director de turma enquanto líder e gestor do projecto curricular se adequam aos pressupostos da gestão curricular flexível. Foi nosso propósito investigar uma parte específica de um contexto educativo concreto que nos é familiar, daí termos enveredado por uma investigação naturalista – estudo de caso. O estudo utiliza como instrumentos de recolha de dados o questionário e a entrevista semi-estruturada: no questionário abordam-se os modos como os professores conceptualizam a gestão curricular flexível e os sentidos atribuídos ao projecto curricular de turma enquanto instrumento de autonomia pedagógica; na entrevista aborda-se o desempenho do director de turma enquanto líder e gestor do projecto curricular.

O estudo permitiu-nos concluir que os professores acreditam nos propósitos e nas potencialidades do projecto de gestão curricular flexível como garante de uma escola ao serviço de todos e para todos, mas receiam que a abordagem curricular assente na diferenciação pedagógica possa ter uma influência negativa nos resultados dos alunos ao acentuar as disparidades entre os resultados da avaliação interna e os resultados da avaliação externa. Aceitam a gestão curricular flexível como uma oportunidade de crescimento profissional, mas reconhecem existirem necessidades de formação complementar como ferramenta indispensável ao desenvolvimento de projectos curriculares. Concebem o projecto curricular de turma como instrumento de contextualização do currículo nacional e resposta à diversidade dos alunos e do contexto em que exercem a sua função, mas defendem a criação de condições efectivas para a sua concepção e implementação. O estudo permitiu-nos ainda inferir a existência de algumas dificuldades dos directores de turma no desempenho do papel de líder pedagógico e de gestor do projecto curricular.

Palavras-chave: gestão curricular flexível, projecto curricular de turma, liderança pedagógica, director de turma

ABSTRACT

The present study examines the implementation of the contextualized administration of the national curriculum trying to understand whether the organization of teachers' work and the action of the class director (tutor) as a leader and as a curriculum project manager are adjusted to the directions of flexible curriculum management. Our purpose was to investigate a specific part of a concrete educational context that is familiar to us, and so, from there, we have decided for a naturalistic research – case study. This empirical study uses, as instruments for data collection, the questionnaire and the semi-structured interview: the questionnaire is addressed to the ways in which the teachers conceptualize the flexible curriculum management and the meanings attributed to the class curriculum project as an instrument of pedagogic autonomy; the interview deals with the performance of the class director (tutor) as a leader and curriculum project manager.

This study allowed us to conclude that teachers believe in the intentions and the potentialities of the flexible curriculum management project as a guarantee of a school service of all and for all, but they fear that the approach of the curriculum based on pedagogical differentiation may have a negative influence on the results of the students by emphasizing the disparities (differences) between the results of the internal evaluation and external evaluation results. The teachers accept the flexible curriculum management as an opportunity for professional development, but they recognize that there are needs for additional training as an indispensable tool for the development of curriculum projects. They conceive the class curriculum project as a tool for contextualizing the national curriculum project and an answer to the diversity of the students and the context in which they perform their function, but they also defend the creation of proper conditions for their creation and implementation. The empirical study also allowed us to infer the existence of some difficulties of class directors (tutors) when they perform a role of pedagogical leader and manager of the curriculum project.

Key-words: flexible curriculum organization, class curriculum project, pedagogical leadership, class director (tutor)

AGRADECIMENTOS

Hoje, mais do que nunca, desde as mais arrojadas às mais singelas, as realizações são em regra resultado de um esforço colectivo. E este trabalho não é diferente. Foi “construído” ao longo de largos meses com a colaboração de instituições e de pessoas com as quais tive o grato prazer e o privilégio de poder trabalhar. É, por isso, de inteira justiça, agradecer a prestimosa e importante colaboração recebida.

Ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa pela oportunidade concedida para a realização do trabalho através dos doutos ensinamentos dos docentes, Professor Doutor João Barroso, Professor Doutor Luís Miguel Carvalho, Professora Doutora Madalena Fontoura e Professor Doutor Natércio Afonso que nos forneceram a fundamentação teórica, alicerce indispensável.

Ao Professor Doutor João Barroso, o nosso grande Bem-Haja pelos seus sábios ensinamentos, conselhos e críticas oportunas, fundamentais para a estruturação e desenvolvimento deste trabalho, pelo seu incentivo, pela sua permanente disponibilidade, pela orientação dedicada e de excelência.

À Rosa Santos, pela preciosa ajuda e pela disponibilidade sempre manifestada.

A todos os professores que de uma forma decisiva e empenhada contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao Paulo, à Carmo, à Isabel e à Helena pelo apoio e amizade.

À Alice, minha esposa e companheira, por estar sempre presente nos bons e nos menos bons momentos de uma já larga vida em comum.

Aos meus filhos, Matilde e Nuno.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CT – Conselho de Turma

DEB – Departamento da Educação Básica

DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DT – Director de Turma

EE – Educação Especial

GFC – Gestão Flexível do Currículo

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NAC – Novas Áreas Curriculares não Disciplinares

PCT – Projecto Curricular de Turma

PEI – Programa Educativo Individual

UAM – Unidade de Apoio à Multideficiência

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
A importância e a pertinência do estudo	1
O objecto do estudo e as questões de pesquisa	4
A estrutura do relatório.....	6
 CAPÍTULO I - A GESTÃO CURRICULAR FLEXÍVEL E A DIVERSIDADE: IMPLICAÇÕES NA GESTÃO DO DIRECTOR DE TURMA, NO TRABALHO DOS PROFESSORES E NA SUA FORMAÇÃO.....	 7
1 – Os desafios da diversidade.....	7
2 – A emergência da gestão curricular flexível em Portugal.....	10
3 – Os professores e a gestão curricular, hoje: o que mudou/o que terá de mudar?	14
3.1 – O professor como profissional do currículo	15
3.2 – Gestão curricular flexível e o sentido de uma nova profissionalidade	17
3.2.1 – Os professores e a diversidade, que relação?.....	21
4 – Os papéis do director de turma	24
4.1 – O sentido de uma evolução	24
4.2 – Novas exigências, novos papéis	28
4.3 – O exercício do cargo e as “pedras no caminho”	29
5 – A gestão curricular flexível e a reconceptualização das funções do director de turma	31
5.1 – O director de turma e a gestão curricular.....	31
5.2 – O director de turma: líder e gestor	33
5.2.1 – A gestão curricular e a relação director de turma/professores	34
5.2.2 – Liderança e gestão curricular no âmbito do conselho de turma.....	35
5.3 – O director de turma e o projecto curricular	35
5.3.1 – Projecto curricular de turma: instrumento de autonomia pedagógica	37
 CAPÍTULO II - METODOLOGIA	 40
1 – O contexto	40
2 – A opção pelo estudo de caso.....	42
3 – Apresentação dos dispositivos de recolha e tratamento dos dados	44
3.1 – O questionário	45
3.1.1 – A construção do questionário	45
3.1.2 – Validação do Questionário	48
3.1.3 – Aplicação do Questionário	49
3.2 – A entrevista	50
3.2.1 – A construção do guião da entrevista	51

4 – O processo de tratamento dos dados	52
4.1 – Tratamento dos dados do questionário.....	52
4.2 – A análise de conteúdo das entrevistas.....	52
5 – A análise documental	54
5.1 – Análise dos projectos curriculares de turma.....	55
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	57
1 – Resultados obtidos através dos questionários.....	58
1.1 – Caracterização dos respondentes	58
1.2 – Posicionamento dos respondentes face às questões colocadas	60
2 – Resultados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas	73
2.1 – Categoria “Funções que o director de turma considera mais relevantes”.....	74
2.2 – Categoria “Preparação para o exercício do cargo”.....	75
2.3 – Categoria “Trabalho pedagógico em equipa”	78
2.4 – Categoria “Organização do trabalho pedagógico”	80
2.5 – Categoria “Envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos”.....	84
2.6 – Categoria “A avaliação como auto-regulação do trabalho dos professores”	88
2.7 – Categoria “A avaliação do PCT”	89
3 – Resultados obtidos através da análise dos projectos curriculares de turma.....	90
CONCLUSÕES	95
A gestão curricular flexível vista pelos professores.....	95
Operacionalização da gestão curricular flexível: problemas, dificuldades e constrangimentos	97
A organização do trabalho pedagógico.....	99
As necessidades de formação.....	100
O director de turma e a gestão do currículo	101
O director de turma e as funções de liderança.....	103
O projecto curricular de turma: sua elaboração e intervenientes	105
RECOMENDAÇÕES.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	119
ANEXOS.....	121

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis de escolarização da população residente.....	40
Quadro 2 – Temas e tópicos do guião da entrevista.....	51
Quadro 3 – Temas e categorias de análise (1ª etapa)	53
Quadro 4 – Temas e categorias resultantes da análise (versão final)	54
Quadro 5 – Distribuição do número e percentagem de respondentes em relação à idade.....	58
Quadro 6 – Distribuição do número e percentagem de respondentes por categoria profissional.....	58
Quadro 7 – Distribuição do número e percentagem de respondentes por experiência profissional.....	59
Quadro 8 – Distribuição do número e percentagem de respondentes em relação ao departamento a que pertencem.....	59
Quadro 9 – Os desafios que a gestão curricular flexível coloca aos professores.....	61
Quadro10 – Os problemas e as dificuldades que a gestão curricular flexível levanta aos professores.....	62
Quadro11 – As necessidades decorrentes da implementação da gestão curricular flexível.....	65
Quadro12 – A percepção do significado da gestão curricular flexível.....	67
Quadro13 – Registo das opiniões de concordância relativas ao item 30:”Uma forma de desvirtuar o currículo nacional criando situações de desigualdade de oportunidades entre alunos das diferentes regiões”	68
Quadro14 – Registo das situações de indiferença relativamente ao grupo (4) “A percepção do significado da gestão curricular flexível”.....	69
Quadro15 – O sentido atribuído ao projecto curricular de turma.....	70
Quadro16 – Registo das situações de indiferença relativamente ao grupo (5) “O sentido atribuído ao projecto curricular de turma”.....	71
Quadro17 – Os intervenientes na elaboração do projecto curricular de turma.....	72
Quadro18 – Síntese da análise de conteúdo relativa ao tema A – Desempenho do director de turma.....	73
Quadro19 – Síntese da análise de conteúdo relativa ao tema B – O trabalho pedagógico no conselho de turma.....	77
Quadro20 – Síntese da análise de conteúdo relativa ao tema C – A participação dos pais.....	84
Quadro21 – Síntese da análise de conteúdo relativa ao tema D – Avaliação.....	88
Quadro22 – Caracterização da turma.....	91
Quadro23 – Caracterização dos alunos.....	91
Quadro24 – Reconstrução curricular.....	92
Quadro25 – Diferenciação curricular.....	92
Quadro26 – Adequação curricular.....	92

INTRODUÇÃO

Acreditamos que a realização de um trabalho de investigação apenas fará sentido se a nossa opção recair sobre uma temática actual, pertinente, que nos inquiete, nos mobilize e cujo produto induza a reflexão sobre as práticas e provoque mudança. Como diz Sacristán (1991, p.84, citando Carr e Kemmis, 1988) “a única missão legítima da investigação educativa consiste em desenvolver teorias da prática educativa que estejam arreigadas nas experiências concretas dos actores da educação e que tencionem colocar e resolver os problemas decorrentes de tais experiências e situações”. A temática que nos inspirou para a realização deste trabalho reúne, a nosso ver, todos os predicados atrás referidos. De facto, a gestão curricular não sendo uma temática nova mantém, indiscutivelmente, o requisito de actualidade e constitui o centro nevrálgico da actividade docente com lugar na primeira linha das preocupações dos sistemas educativos.

A importância e a pertinência do estudo

Os desafios com que os sistemas educativos se confrontam hoje para fazer face aos problemas resultantes da diversidade e da heterogeneidade dos públicos, exigem uma nova abordagem curricular respeitadora das diferenças. Esta diversidade dos públicos, seja ao nível social, cultural e até económico, exige da escola respostas também elas diversificadas e ajustadas à especificidade dos alunos e dos contextos. Esta pressão sobre a missão da escola reclama a mobilização dos actores seja ao nível central seja ao nível local. Para trás ficam os tempos marcados pela cultura da homogeneidade consubstanciada no princípio de “ensinar a muitos como se fossem um só” como denuncia Barroso (2005, p.47). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único de que fala João Formosinho (1987), cedeu lugar a uma nova concepção de currículo, diversificado e heterogéneo, evidenciando a “necessidade de diversificar o ensino e as práticas pedagógicas em função da diversidade dos alunos” (Barroso, 2005: p.49).

Como resposta à diversidade e à heterogeneidade do público escolar e, porque não dizê-lo, pela necessidade de a escola se tornar mais democrática, mais condizente com os princípios de uma escola para todos, foi publicado o Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico e da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do

currículo nacional. Estabelece como instrumentos de autonomia curricular das escolas e dos professores, o *projecto curricular de escola* e o *projecto curricular de turma* tal como é referido no preâmbulo (p.259): “No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos”.

Esta nova responsabilidade pela gestão contextualizada do currículo, como já referimos, exige a mobilização dos actores mas exige também uma nova atitude. Os professores devem assumir-se como “investigadores das suas próprias práticas”. O professor é um “intelectual crítico” como defende Morgado (2005, p.48).

A respeito da conduta profissional dos docentes, Sacristán (1991, p.74) afirma que esta pode ser uma atitude passiva, de simples adaptação “às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adoptar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos”. É nesta conduta defendida pelo autor que nos revemos. E revemo-nos na dupla função de professor mas também de gestor escolar, facto que potencia a nossa determinação no desenvolvimento do presente trabalho. Entendemos que a problemática em análise tem fortes implicações na qualidade do serviço educativo e por conseguinte na missão da escola. Entronca, portanto, no processo da liderança pedagógica intermédia mas também tem que ver, e muito, com a necessidade da existência de uma visão de topo sobre a liderança pedagógica.

Se à atitude passiva dos professores corresponde uma concepção de currículo como “algo pensado fora da escola para nela ser implementado pelos professores” (Formosinho, 2008, p.11), já a uma postura interventiva corresponde uma concepção de currículo como “algo que pode ser construído em conjunto e articulado de uma forma própria no interior da escola”. Trata-se de uma abordagem curricular que apela ao trabalho colaborativo dos professores e assenta numa perspectiva de “profissionalismo interactivo” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.12) “como repto ao aperfeiçoamento contínuo das escolas”.

Numa relação intrínseca com a problemática da conduta profissional, surge a questão da autonomia pedagógica da escola mas também dos professores. Justifica-se portanto a referência ao Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, que define *autonomia*

como a “faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, (...)”. Refere ainda que o desenvolvimento dessa autonomia se processa pela atribuição de competências em vários domínios entre os quais destacamos o domínio da “gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional”. Ao consagrar como instrumento de autonomia entre outros, o *projecto educativo*, definindo-o como o “documento que consagra a orientação educativa”, naturalmente entramos também na esfera de competências do director no que à gestão pedagógica respeita. Neste contexto, as preocupações pedagógicas e curriculares do gestor escolar assumem-se com carácter de pertinência e de actualidade, seja qual for o prisma de abordagem: o da observância da implementação dos instrumentos legais da gestão curricular de que o projecto curricular de turma é um exemplo; o da implicação na mudança das práticas pedagógicas; o da qualidade das aprendizagens dos alunos. A questão central é a de criar condições para que todos os alunos aprendam de forma significativa e eficaz. O trabalho colaborativo dos professores e o projecto curricular de turma são peças chave neste processo.

No âmbito da gestão curricular flexível emergem os conceitos de flexibilidade curricular e de diferenciação pedagógica que se constituem como garantes da aquisição de aprendizagens bem sucedidas para todos os alunos independentemente da sua condição social, cultural ou outras. Assim, faz todo o sentido que a gestão curricular apareça identificada com o conceito de projecto local. Isto é, a gestão curricular centrada na escola significa “a possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem (...)” (DEB, 1999, p.7). O currículo entendido na perspectiva de Formosinho transforma-se num projecto contextualizado, assumido e partilhado pelos actores locais. Trata-se de entender o currículo de acordo com Zabalza (2003, p. 47), “como um espaço decisional em que, a partir do programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível de escola, e o professor, a nível de aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção”.

Esta ideia de currículo como projecto tem implícita uma nova forma de pensar a educação contrária à que atribui à escola segundo Leite (1999, p.5), “o mero papel de transmitir uma herança cultural, na lógica da reprodução e da que admite a existência de um currículo uniforme e igual para todo o território nacional e para todas as crianças e

jovens (...)). O projecto curricular de turma impõe-se então como instrumento de autonomia pedagógica dos professores e das escolas que apela ao compromisso, à negociação e ao trabalho colaborativo. Porém, como adverte Barroso (2005, p.108), “a autonomia é um conceito relacional pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações”. Salienta o mesmo autor que a autonomia é “um campo de forças onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (...)” e que “remete para a capacidade dos actores, numa organização, de desenvolverem estratégias próprias, na defesa dos seus interesses individuais e de grupo, conquistando poder de decisão sobre as finalidades, organização e funcionamento da escola, bem como a gestão dos seus recursos”.

Estas são as razões justificativas da escolha da temática sobre a qual desenvolvemos o nosso estudo.

O objecto do estudo e as questões de pesquisa

Na sequência do que atrás dissemos importa interrogamo-nos sobre a forma como conceptualizamos e damos sentido prático à gestão curricular flexível, como abordamos a centralidade do projecto curricular enquanto instrumento de autonomia pedagógica e de diferenciação do currículo central, bem como as implicações da gestão flexível do currículo na recomposição das funções do Director de Turma enquanto líder de uma equipa e gestor do currículo centralmente definido, acrescentando estas às funções de interlocutor privilegiado entre a escola e o meio envolvente.

Por outro lado, do ponto de vista da administração central (1999, p.6), o projecto de Gestão Flexível do Currículo “visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular. Tem em vista melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares e assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo”. Torna-se então pertinente definir como questão central do estudo a que a seguir enunciamos:

Se a gestão curricular flexível se insere no quadro da autonomia pedagógica das escolas e dos professores conferindo-lhes capacidade para a definição de estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, alicerçadas no trabalho em equipa, no respeito pela *cultura da diversidade*, Barroso (1999) e pela aceitação da heterogeneidade *como um recurso e não como um problema* (idem), tendo em vista a mudança das práticas, a eficácia

da resposta educativa e assegurar aprendizagens significativas a todos os alunos, a questão que se coloca é a de sabermos *se a organização do trabalho dos professores e a acção de gestão pedagógica e de liderança do Director de Turma respondem às exigências e pressupostos da Gestão Flexível do Currículo nos termos definidos no Decreto-Lei n.º 6/2001*.

Para estudar este problema, definimos o seguinte objectivo geral:

- Conhecer as percepções dos professores do 2º ciclo do ensino básico do Agrupamento de escolas de Idanha-a-Nova, sobre a gestão curricular flexível e as suas práticas na construção do projecto curricular de turma como instrumento de adequação do currículo nacional à diversidade dos alunos e ao contexto em que exercem a sua actividade docente e analisar o desempenho dos directores de turma enquanto gestores do currículo nacional e líderes de equipas pedagógicas.

Para o desenvolvimento deste estudo desdobrámos este objectivo geral em quatro objectivos mais específicos:

- Compreender os modos como os professores percebem a gestão curricular flexível;
- Inferir sobre o trabalho pedagógico dos professores em sede do conselho de turma;
- Reflectir sobre a lógica de construção do projecto curricular de turma;
- Analisar o papel do director de turma na gestão do currículo e na liderança dos professores.

No desenvolvimento do estudo pretendemos responder às seguintes questões de pesquisa:

- Que percepções têm os professores sobre a gestão curricular flexível?
- Que problemas, que dificuldades e constrangimentos sentem os professores na implementação da gestão curricular flexível?
- Como é organizado o trabalho pedagógico em sede do conselho de turma?
- Que necessidades evidenciam os professores na implementação da gestão curricular flexível?
- Qual o papel do director de turma enquanto gestor do currículo?
- Como é que o director de turma desempenha as funções de líder de uma equipa pedagógica?
- Como é elaborado o projecto curricular de turma e quais os intervenientes?

A estrutura do relatório

O relatório é constituído por três capítulos. No **primeiro capítulo**, fazemos uma reflexão sobre a decisão política de implementação da gestão flexível do currículo ao nível do ensino básico, abordamos a centralidade do projecto curricular de turma como instrumento de autonomia pedagógica dos professores, o papel dos professores face à adequação do currículo nacional à diversidade e à heterogeneidade dos alunos e aos contextos locais, bem como das responsabilidades acrescidas que a gestão curricular flexível coloca em matéria da recomposição das funções do Director de Turma. No **segundo capítulo**, fazemos a apresentação dos dispositivos de recolha e tratamento dos dados, justificamos a opção pelo tipo de estudo realizado, as opções metodológicas e damos conta do contexto em que decorreu a investigação. O **terceiro capítulo** contém a apresentação, a análise e a interpretação dos resultados obtidos.

Por fim, apresentam-se as conclusões gerais bem como algumas recomendações cujos principais destinatários são os actores com responsabilidade na concepção (ao nível central) e na implementação (ao nível local) do projecto de gestão curricular flexível. Porém, tais recomendações podem ainda ser seguidas em futuros trabalhos de investigação.

CAPÍTULO I

A GESTÃO CURRICULAR FLEXÍVEL E A DIVERSIDADE: IMPLICAÇÕES NA GESTÃO DO DIRECTOR DE TURMA, NO TRABALHO DOS PROFESSORES E NA SUA FORMAÇÃO

1 – Os desafios da diversidade

Nas últimas décadas do século XX, mais precisamente a partir da opção dos portugueses pelo regime democrático, com a generalização do acesso à escola e a emergência de uma diversidade e multiculturalidade crescentes que foram marcando a sociedade portuguesa, a escola pública foi “invadida” por uma vastíssima multiplicidade de culturas, de enquadramentos sociais, de estruturas familiares, de valores, de princípios, de referências e de ritmos de aprendizagem. Com a emergência da *escola de massas* e a necessidade de reorientação dos novos papéis sociais da escola para fazer face aos problemas decorrentes da diversidade dos contextos sociais e da heterogeneidade dos novos públicos, o sistema educativo viu-se confrontado com novos problemas de “adequação e eficácia de resposta curricular” (Roldão, 2005, p.14). Anunciava-se o fim do ensino mecanizado e fragmentado em disciplinas estanques e desligadas entre si, do tratamento igual para todos sem respeito pelas diferenças e necessidades individuais. Era chegado o tempo que exigia mudança de mentalidades, de atitudes e de políticas não só daqueles que directamente se relacionam com o quotidiano dos alunos, mas também dos que têm a responsabilidade pela produção e divulgação dos novos princípios orientadores da acção educativa. Um tempo novo que concebe o aluno como centro de todo o processo de ensino e aprendizagem, que privilegia o saber, o ser e o saber-fazer. Apesar da consagração dos princípios da universalidade do acesso e da igualdade de oportunidades, nem sempre tais princípios “tiveram correspondência nas políticas, nas formas de organização, no currículo e nos métodos pedagógicos em que assentava a escola de massas” como refere Barroso (2004, p.1). A educação, através da sua estrutura curricular, funcionava como veículo de reprodução das estruturas, normas e valores da sociedade, assegurando assim a reprodução social que a sociologia da educação explica. A escola persistia em “esquemas curriculares, construídos há quase dois séculos sobre uma lógica de listagem de conteúdos programáticos e tendencialmente estáveis, e continuam largamente em uso metodologias uniformes na sala de aula, manifestamente ineficazes, com relevo

significativo para a exposição do professor, baseada no texto e na orgânica dos manuais” (Roldão, 2005: p.13).

Mudaram os contextos e o paradigma educacional mas a cultura organizacional da escola permaneceu de tal modo que, como salienta a autora (1999, p.47), “embora a nível do discurso educativo se fale constantemente dos novos papéis da escola e do professor, a verdade é que esta concepção de currículo = programas continua bem instalada e muito pouco mudada nas práticas e nas mentalidades”. Esta *nova escola* pretensamente mais aberta, mais receptiva à inclusão de todos independentemente da sua condição económica, social e cultural ou outras, manteve as lógicas de funcionamento do passado segundo as quais o currículo era encarado como “um corpo mais ou menos homogéneo de matérias disciplinares” como refere Roldão (idem, ibidem).

A escola impôs ao seu público um currículo standard, “uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” de que fala João Formosinho (1987) e sobreviveu alicerçada num modelo organizativo caracterizado pela cultura da homogeneidade que, como refere Barroso (1999, p.85), se expressa na “organização do tempo, dos espaços e dos alunos como na escola primária, mas também na homogeneidade dos professores e das disciplinas”. Estava, por isso, longe de garantir o equilíbrio entre o funcionamento das “estruturas que regulam o trabalho do professor e dos alunos na escola e a necessidade de diversificar o ensino e as práticas pedagógicas, em função da diversidade dos alunos” (Barroso, 2005: p.49). As instituições escolares têm-se alimentando de rotinas que se foram consolidando com o tempo, imunes às mudanças da sociedade. A escola tem reflectido pouco sobre essas mudanças e sobre o modo como pode posicionar-se perante elas para melhor desempenhar o seu papel. No que ao currículo respeita, como salienta Roldão (2005, p.13), “a escola permaneceu bastante imutável, face a um público que mudou drasticamente e face a saberes que evoluíram e se complexificaram consideravelmente”. Não espanta, pois, que o resultado desta desconformidade entre o modelo curricular e organizativo e o propósito de a todos garantir aprendizagens com sucesso, se tivesse traduzido no fracasso da escola e do próprio sistema. Poder-se-ão, portanto, invocar razões históricas para justificar o fracasso da tentativa de conciliar a “homogeneidade cultural imposta pela escola, e a heterogeneidade das culturas dos alunos” (idem, p.50) que a ela chegam.

Apesar de a democratização do ensino ter subjacente a garantia do direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares, como atrás referimos, a cultura dominante tem-se encarregado de criar mecanismos de selecção

“multiplicando o insucesso escolar e o risco de exclusão (...)” como sublinha Delors (1996, p. 103), facto a que não serão alheias a rigidez curricular e a ausência de práticas pedagógicas ajustadas à diversidade dos novos públicos. A institucionalização de um currículo nacional uniforme para todos os alunos sem levar em consideração as suas especificidades, tem contribuído para o afastamento de muitos alunos do sistema educativo e privado outros tantos de adquirirem as aprendizagens consideradas essenciais, sobretudo aqueles que, como adverte Roldão (2005, p.14), “entram na escola provindo de estratos socioculturais mais desfavorecidos ou portadores de diferenças que os afastam da suposta «norma»”. Tais argumentos reforçam o sentido das palavras de Cabral (1997, p.49), quando afirmava que ao longo dos anos as escolas se foram transformando em instituições totalitárias.

Tendo em conta que do ponto de vista histórico a escola e o seu currículo se caracterizaram pela uniformização, a questão que se impõe, hoje, é a que enuncia Diogo (2006, p.207): “como pode uma instituição secularmente uniformizadora transformar-se de modo a lidar eficazmente com a diversidade dos seus públicos?” Então, o dilema com que a escola pública se confronta na actualidade é o de saber como lidar com a heterogeneidade dos alunos, é o de ter a coragem de assumir a ruptura com o sistema alicerçado no princípio denunciado por Barroso (2005, p.47), de “ensinar a muitos como se fossem um só”, é o da educação para a diversidade. E neste sentido, aquilo que verdadeiramente está em causa é sabermos de forma clara e inequívoca: *i*) o que é necessário que todos os alunos aprendam na escola; *ii*) como fazer aprender, de forma significativa e eficaz, públicos diversificados “sem incorrer numa discriminação explícita ou tácita dos que partem com maior distância ou diferença face à cultura dita dominante, de que a escola é portadora, ainda que possa e deva integrar outras culturas em presença” (Roldão, 2005: p.13). É este o principal desafio com que a escola pública de hoje se vê confrontada e no qual a gestão curricular contextualizada assume um papel determinante. Também Bárrios (1999, p.86) defende que o sucesso da escola de hoje “implica levar à prática mudanças qualitativas profundas, ao nível individual e colectivo, que põem em causa aspectos profundamente arraigados na cultura escolar tradicional”.

2 – A emergência da gestão curricular flexível em Portugal

Na sequência das propostas apresentadas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo e o contributo resultante do debate nacional que suscitaram, bem como o parecer que sobre elas produziu o Conselho Nacional de Educação, o Decreto-Lei n.º 286/89, viria a estabelecer a definição dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

A emergência da gestão curricular flexível no sistema educativo português surge na sequência das críticas apontadas ao sistema educativo e à ineficácia da reforma curricular preconizada por este diploma já que os seus efeitos não produziram grandes avanços em matéria de qualidade das aprendizagens e de resultados escolares dos alunos nem na diminuição dos níveis de abandono escolar.

Na sequência do processo de reflexão participada sobre o currículo do ensino básico da iniciativa do Departamento de Educação Básica (DEB) e envolvendo as escolas do ensino básico, foi publicado o despacho n.º 4848/97 que poderemos considerar como o ponto de partida para a implementação do projecto de gestão flexível do currículo no sistema educativo em Portugal. A ideia essencial a reter deste normativo é a de procurar “apoiar as escolas na construção da sua autonomia” criando condições para a realização de uma gestão do currículo nacional do ensino básico em consonância com os contextos de cada escola. Este normativo viria a ser revogado pelo Despacho n.º 9590/99 que introduz no seu preâmbulo a preocupação com a melhoria da qualidade das aprendizagens e preconiza uma mudança organizacional da escola ao referir que o projecto de gestão flexível do currículo visa “promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo”.

Define o entendimento oficial do conceito de gestão flexível do currículo como “a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais”.

Quanto aos propósitos, eles abarcam as temáticas da gestão das escolas, a autonomia curricular, o desenvolvimento profissional dos professores, o trabalho colaborativo e a implicação da comunidade educativa. Concretizando:

- Uma mudança gradual na organização, orientação e gestão das escolas do ensino básico, visando a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos;
- A criação de condições para que os alunos realizem mais e melhores aprendizagens, numa perspectiva de desenvolvimento de competências à saída do ensino básico;
- O desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões em áreas chave do currículo, adoptando sempre que possível estruturas de trabalho colegial entre professores;
- Uma maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de projectos educativos e culturais que visem uma maior qualidade e pertinência das aprendizagens.

Determina que a autorização para o desenvolvimento de projectos de gestão flexível do currículo é da competência do director do Departamento da Educação Básica, após parecer das respectivas direcções regionais de educação. Ora, tendo presente que o Despacho n.º 9590/99 exige o enquadramento do projecto de gestão flexível do currículo no âmbito do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, parece-nos estarmos perante uma incongruência do próprio sistema: por um lado, apela à autonomia das escolas, incentivando a criação de condições para que os alunos realizem mais e melhores aprendizagens e a uma maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de projectos educativos; mas, por outro, não prescinde do carácter regulador e de controlo ao exigir que tais projectos tenham, previamente, de passar pelo “crivo” da tutela. De tal modo assim é que o Despacho n.º 9590/99 tudo pré-determina: *i)* os procedimentos a adoptar pelas escolas; *ii)* os processos de tomada de decisão; *iii)* as responsabilidades do órgão de gestão e do órgão pedagógico; *iv)* os critérios para análise dos projectos apresentados pelas escolas; *v)* a criação de um conselho de acompanhamento do desenvolvimento dos projectos de gestão curricular. À escola, apenas fica a responsabilidade pela concepção dos projectos. Este procedimento conflitua com o estabelecido no n.º 3 do artigo 3º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, que sobre “autonomia pedagógica” refere: “As escolas que disponham de órgãos de administração e gestão constituídos de acordo com o disposto no presente diploma (que é o

caso da escola onde realizámos o estudo) gozam do regime de autonomia definido no Decreto-Lei n.º 43/89 (...). É precisamente o artigo 9º deste diploma que define os contornos da autonomia pedagógica da escola nos quais, a nosso ver, se enquadra a temática da gestão curricular flexível. Esta flagrante contradição entre os *vários discursos oficiais* é denunciada pelo conceito de *autonomia de negação*, tal como o define Pacheco (2000, p.76), isto é, a autonomia que é reconhecida à escola no plano das ideias (e expressa nos normativos legais) mas negada no contexto do desenvolvimento de projectos de gestão flexível do currículo, no caso vertente. Também a este propósito, Fernandes (2006, p.14, citando Barroso, 1999), referindo-se ao modo como o projecto de gestão flexível do currículo foi implementado, anuncia a antevisão de uma tensão instalada entre uma “racionalidade administrativa” e uma “racionalidade pedagógica”, tendo em conta “as condições que foram expressas para a adesão a esta iniciativa e a referência a processos de avaliação do desenvolvimento de projectos de gestão flexível do currículo”.

Na sequência das constantes alterações no campo das políticas educativas e curriculares que têm ocorrido no ensino básico na procura de respostas para a problemática da diversidade dos públicos e dos elevados índices de abandono e de insucesso escolares, foi publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001. Estava oficialmente instituída a generalização ao todo nacional do projecto de gestão flexível do currículo do ensino básico até aqui dependente da livre iniciativa e adesão das escolas. Nele são estabelecidos os princípios orientadores da reorganização e da gestão curricular do ensino básico bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Apresenta como conceito de *currículo nacional* “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei”.

Estabelece que a organização e a gestão do currículo se subordinam a princípios orientadores dos quais destacamos os que mais de perto se relacionam com a temática desta dissertação:

- Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;
- Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;

- Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
- Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
- Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;
- Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;

Introduz pela primeira vez no discurso educativo o *projecto curricular de turma* como veículo de adequação do currículo nacional ao contexto de cada turma e estabelece que esse projecto deve ser concebido, aprovado e avaliado pelo conselho de turma no caso dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e pelo professor titular tratando-se do 1º ciclo. Esta inovação vem atribuir ao director de turma responsabilidades não só ao nível da gestão do currículo nacional mas também em termos da liderança, ao nível do apelo ao trabalho colaborativo dos professores do conselho de turma que lidera, da congregação das sensibilidades individuais, do processo de mediação, da garantia de uma acção concertada de estratégias de desenvolvimento curricular e da coerência do trabalho pedagógico.

Introduz na matriz curricular do ensino básico, três áreas curriculares não disciplinares a saber:

- *Área de projecto* – visando a concepção, realização e avaliação de projectos alicerçados na articulação e integração de saberes das diversas áreas curriculares, balizados pelas necessidades e interesses dos alunos;
- *Estudo acompanhado* – visando dotar os alunos de competências que lhes permitam a apropriação de métodos de estudo e de trabalho, favorecendo a autonomia na realização das aprendizagens;
- *Formação cívica* – espaço de educação para a cidadania e para o desenvolvimento do processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes na vida da turma, da escola e da sociedade.

3 – Os professores e a gestão curricular, hoje: o que mudou/o que terá de mudar?

No desempenho das suas funções os professores sempre foram confrontados com o que ensinar aos seus alunos e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, para atingir que resultados. Esta gestão curricular ditada de cima para baixo considerava o professor como destinatário de orientações centralmente definidas: ao colectivo cabia decidir sobre a distribuição dos conteúdos pelos períodos lectivos e proceder à avaliação periódica dos conhecimentos dos alunos; ao professor, individualmente considerado, a planificação quotidiana das suas aulas. Num tempo em que o conceito de currículo se confundia com conjunto de programas nacionais universais, a escola começava a não ser capaz de responder aos novos desafios da diversidade e da heterogeneidade. Como diz Roldão (1999, p.27), “o desfasamento entre as expectativas face à escola e a baixa eficácia social que ela tem manifestado resulta justamente do agravamento da inadequação do currículo que existe face às necessidades sociais e aos públicos”. Já não fazia sentido continuar a insistir numa gestão uniforme do currículo centralmente definido. Naturalmente que as decisões a nível central sobre a gestão curricular irão permanecer, nem nos parece que a administração esteja disponível para abrir mão desse poder regulador. Mas é indispensável a abertura para uma descentralização da gestão do currículo, assumindo a lógica de *projecto curricular contextualizado* uma predominância sobre a lógica da *administração nacional do currículo* (idem, p.29).

A visão tradicional de currículo “como conjunto rígido de programas disciplinares, compartimentados e desarticulados, definidos por grupos restritos de professores e técnicos da educação, no âmbito dos serviços educativos centrais” (Bárrios, 1999, p.89), já não se coaduna com a missão da escola actual. Uma nova visão da escola reclama novos papéis e novas prestações. Limitar a acção do professor ao papel de “consumidor dos programas disciplinares concebidos por outrem” (idem, ibidem), é lavar no erro que tem caracterizado as reformas educativas levadas a cabo. Como defende Leite (1999, p.10) “é necessário reconhecer os professores como profissionais configuradores de projectos curriculares e não como meros executores do prescrito”. Adoptamos aqui o entendimento de Roldão (1999, p.44) de *projecto curricular* como sendo “a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para

os alunos concretos daquele contexto”. Deste modo, enquanto o currículo nacional corporiza um projecto curricular de uma sociedade, o projecto curricular de uma escola é sempre um currículo contextualizado, do qual podem derivar projectos curriculares mais específicos como é o caso dos projectos curriculares de turma.

Mas o que é afinal o currículo escolar à luz dos novos tempos? Trata-se de um conceito que permite uma multiplicidade de interpretações, resultado das pressões sociais que numa dada época ou conjuntura se fazem sentir sobre a escola. Roldão (1999, p.47) defende que esta evolução conceptual do currículo “se desenvolve em espiral, sendo que cada nova tendência recupera alguma coisa de concepções anteriores, embora reequacionando-as de forma diferente”. Nesta medida, a autora (idem, ibidem) propõe uma definição suficientemente abrangente de currículo escolar que abarca todos os momentos e conjunturas, como “aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto”.

Ora, no presente contexto educativo cada vez mais heterogéneo social e culturalmente, para que a aprendizagem significativa seja um direito colectivo, importa que a abordagem curricular se oriente por metas comuns embora por vias diferentes e ajustadas a cada contexto e especificidades individuais, sobressaindo como aspecto mais marcante do tempo presente, a evolução do *currículo como programa* para a assumpção do *currículo como projecto*. Esta ideia de organizar o currículo em contexto e geri-lo de forma flexível remete-nos para a questão da autonomia pedagógica. Transfere para a escola e para os professores a responsabilidade da tomada de decisões sobre a questão central: o que deve a escola ensinar? Que projecto curricular melhor de adequa à realidade educativa em que se insere? Que implicações sobre a organização escolar, os modos de estruturar o trabalho e o desenvolvimento profissional dos professores? Que investimentos se tornam necessários nestas áreas-chave? Nas palavras de Roldão (1999, p.38), “trata-se cada vez mais de decidir e gerir o *quê*, o *como*, o *para quem* e o *para quê* da aprendizagem”.

3.1 – O professor como profissional do currículo

Esta nova perspectiva curricular, pelos desafios que coloca aos professores, constitui uma janela de oportunidades para uma nova abordagem da profissionalidade docente. Nesta nova imagem o professor adquire o estatuto de “profissional do currículo” na medida em que, como refere Peralta (2002, p.16), o professor é aquele que “é capaz de

interpretar o currículo formal dando-lhe sentido em função de cada situação real, (...) o que é capaz de tomar a decisão adequada à situação concreta, (...)”. Esta capacidade dos professores para interpretar e adequar o currículo à situação concreta, tem implícita uma visão do currículo como algo que tem de ser (re)construído localmente. Esta perspectiva do currículo com projecto contextualizado, de acordo com Leite (1999, p.5), assenta numa nova forma de pensar a educação contrária à que atribui à escola “o mero papel de transmitir uma herança cultural, na lógica da reprodução e da que admite a existência de um currículo uniforme e igual para todo o território nacional e para todas as crianças e jovens (...)”. De facto, entender o currículo como um conjunto de objectivos, conteúdos e orientações centralmente definidos e que os professores devem seguir, configura uma visão restrita da profissionalidade docente. Pelo contrário, uma orientação curricular mais flexível e propiciadora da reinterpretação outorga ao professor o papel decisivo de construtor e gestor local do currículo.

Os professores são gestores do currículo. E neste novo papel gerir o currículo significa fazer opções estratégicas para o adequar à população escolar e ao contexto onde se vai desenvolver, mas significa também, distinguir entre o que está definido a nível central – o “currículo prescrito” e os processos da sua concretização e adequação – o “currículo vivido”. A gestão do currículo numa escola que se quer para todos implica, como refere Leite (1999, p.10), “rejeitar práticas que fazem o culto do unívoco e que são indiferentes às diferenças, não respeitando a heterogeneidade e a diversidade”. Importa, por isso, “reconhecer os professores como profissionais configuradores de projectos curriculares e não como meros executores do prescrito” (idem, ibidem). Em consequência do que é dito, faz todo o sentido que a questão curricular apareça identificada com o conceito de projecto local: o currículo entendido na perspectiva de Formosinho, transforma-se assim num projecto que emerge do contexto. Um projecto assumido e partilhado pelos actores. Por outro lado, este novo entendimento do currículo como projecto específico de cada escola, como refere Bárrios (1999, p.90), “não se circunscreve apenas à sua dimensão formalizada, mas sendo apropriado e assumido pelo conjunto de intervenientes que têm a responsabilidade de o levar à prática, engloba todas as aprendizagens que os alunos desenvolvem quer estejam ou não claramente explicitadas”.

Esta nova abordagem curricular contextualizada alicerçada na concepção de projectos que (embora balizados pelo currículo nacional) procuram o contributo colectivo, a articulação dos saberes, a diferenciação e o estabelecimento de prioridades curriculares

em função dos contextos educativos, é um apelo à partilha e à reflexão conjunta sobre as práticas. Mas esta nova cultura curricular necessita ser alimentada por uma nova postura profissional dos professores e por novas formas de organização das escolas. Faz por isso todo o sentido trazer para a discussão a relação do currículo com a formação, isto é, a formação dos professores para os desafios que a gestão curricular lhes coloca. E como defende Roldão (1999, p. 51) trata-se de um processo que “não se gera a partir do nada, tem de ser alimentado, orientado e trabalhado à luz dos saberes teóricos e com o recurso a formações específicas, mas integrando-se em processos organizados e geridos colaborativamente, no quadro da própria prática curricular”. Deste modo, a gestão curricular flexível representa uma oportunidade para o desenvolvimento profissional dos professores tendo em conta que, como salienta a autora (idem, p.50), “o grande salto qualitativo passa-se, de facto, ao nível da *reflexão sobre*, e a *acção na* prática docente e organizacional”.

3.2 – Gestão curricular flexível e o sentido de uma nova profissionalidade

O enquadramento jurídico da qualificação para a docência está estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo; o seu artigo 30º estabelece os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores; o artigo 31º estabelece os modos de aquisição da qualificação profissional, remetendo para o Governo a responsabilidade da definição dos respectivos perfis de competência: *i)* os educadores de infância e os professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico realizam a sua formação inicial em escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário; *ii)* os professores do ensino secundário adquirem a sua formação inicial em estabelecimentos de ensino universitário.

Em consequência, o Decreto-Lei n.º 240/2001, publicado em 30 de Agosto, viria a aprovar o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, ao qual se subordinam a organização dos cursos de formação inicial (para os níveis de ensino referenciados), bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência e a acreditação dos referidos cursos.

Os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico viriam a ser aprovados pelo Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Mas no que respeita aos 2º e 3º ciclos do ensino básico e ao

ensino secundário, os perfis específicos não estão legalmente definidos. Assim, desenvolveremos a nossa análise à luz do perfil geral de desempenho profissional aprovado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, do qual retiraremos os aspectos mais relevantes para o nosso estudo em cada uma das dimensões:

Dimensão profissional, social e ética:

- O professor assume-se como profissional de educação que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa;
- Exerce a sua actividade profissional na escola garantindo a todos, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, numa perspectiva de escola inclusiva;
- Identifica e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos, valoriza os diferentes saberes e culturas, combatendo processos de exclusão e discriminação.

Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem:

- O professor promove aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram;
- Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos.

Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade:

- Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares.

Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida:

- O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica;
- Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências.

A obtenção de um perfil geral de desempenho profissional (comum) torna-se assim num requisito essencial para o desempenho da profissão docente e constitui o referencial para a organização da formação inicial, "sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida" (Decreto-Lei n.º 240/2001, p.5569). Assim, importa saber que correspondência encontra tal perfil de desempenho profissional na formação (inicial e

contínua) dos profissionais da educação. Ou dito de outra forma, estarão os professores preparados para lidar com a diversidade? Abordaremos esta questão no ponto seguinte.

A partir da década de 70 do século XX, como resposta à necessidade de recrutamento de novos docentes para fazer face à expansão do sistema educativo, a formação de professores conheceu um grande impulso. Nóvoa (1992, p. 62) salienta, por um lado, o sucesso desse esforço pela “capacidade de resposta a problemas endémicos do sistema educativo português”, mas denuncia uma certa incapacidade para melhorar significativamente a formação científica e as competências profissionais dos professores. O mesmo autor (1991, p.26) defende que da análise da evolução dos currículos de formação de professores é possível identificar três pilares de sustentação (pólos): *metodológico*, com uma atenção privilegiada às técnicas e aos instrumentos da acção; *disciplinar*, com enfoque no conhecimento de uma dada área do saber; *científico*, tendo como referência as ciências da educação, numa perspectiva autónoma ou enquadradas por outras ciências sociais e humanas, em especial a psicologia. Tendo por base os pólos identificados, ainda de acordo com Nóvoa (1992, p. 62), “estabilizaram-se lógicas e rotinas de formação de professores de grande pobreza conceptual e curricular, com ligação pouco consistente às realidades escolares e profissionais”. De tal modo assim é que “não é possível ocultar as deficiências estruturais dos programas de formação de professores” (idem, ibidem). Sustenta o mesmo autor (1991, pp.26-27) que, fruto da evolução social e da transformação dos sistemas educativos “os grandes ideais da era escolar necessitam se ser reexaminados, pois já não servem de norte à acção pedagógica e à profissão docente”. Os professores terão de encontrar um novo caminho que dê sentido à sua acção no presente. A edificação de uma nova cultura profissional é, necessariamente, um processo contínuo e longo e exige interacção e partilha. E deve pautar-se por critérios éticos, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes actores educativos e na prestação de serviços de qualidade. Como salienta o autor (idem, ibidem), “a deontologia docente tem mesmo de integrar uma componente pedagógica, na medida em que não é eticamente aceitável a adopção de estratégias de discriminação ou de teorias de consagração das desigualdades sociais”.

Também Estrela (1992, p. 44), referindo-se à importância da formação de professores no contexto das reformas a par de outros aspectos que se relacionam com a rede escolar, a acção social escolar ..., afirma: “para que a reforma curricular tenha êxito, torna-se necessário que este conjunto de contributos seja minimamente articulável, não só

em termos de conteúdos, como em termos temporais e isso não está a ser feito, nomeadamente no que se refere à formação de professores”.

Como defende Sacristán (1991, p.63), o debate em torno do papel dos professores constitui “um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação”. O mesmo autor (idem, ibidem) afirma que “existe no discurso pedagógico dominante uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino”. Tal facto constitui a génese dos novos discursos sobre a profissionalidade docente que reclamam novas atitudes e novas posturas profissionais por parte dos professores.

Sacristán (idem, p.64), reconhece que o conceito de *profissionalidade docente* é um conceito dinâmico e que por isso deve ser “analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar” e define-o como sendo “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Trata-se, por isso, de um conceito complexo cuja construção extravasa os domínios da formação inicial e da formação contínua, na justa medida em que exige um investimento pessoal no domínio do *moral*, do *ético* ..., ou seja, tem implícita também uma componente de auto-formação. Apela às dimensões essenciais na formação integral de qualquer sujeito que não são alcançáveis por qualquer dos dois processos de formação (inicial e contínua), complementando-os. É este conceito de profissionalidade que terá de presidir ao quotidiano da realidade educativa actual.

Pelo que é dito e face às exigências e pressupostos da gestão curricular flexível, a figura do *professor solitário* terá muito poucas (ou nenhuma) hipóteses de sobrevivência enquanto profissional da educação. Os desafios da diversidade e da multiculturalidade já não se compadecem com a cultura do individualismo. Para o bem e para o mal a sociedade é heterogénea e a escola não pode ser entendida de modo diferente. O ambiente de trabalho do professor tem a marca da heterogeneidade e isso, ele jamais poderá mudar. Torna-se portanto necessário que o professor interiorize esta realidade e utilize na sua prática quotidiana a heterogeneidade como um recurso e não como um entrave ao seu desempenho profissional. A palavra de ordem é, por isso, *interacção*. No desempenho das suas funções o professor não está só. A vida da escola, o trabalho nas estruturas pedagógicas intermédias, a concepção do projecto curricular, a sua execução e avaliação, ... são exemplos concretos de momentos que reclamam do professor uma interacção constante com os seus pares. Por isso, o professor tem de ser um profissional interactivo, com tudo o

que isso implica em termos da redefinição do seu papel e das condições em que trabalha. Fullan & Hargreaves (2001, p. 111) consideram que a prática dessa interactividade implica: *i*) culturas de trabalho colaborativas; *ii*) aperfeiçoamento contínuo procurando novas ideias, dentro e fora do local de trabalho; *iii*) reflexão na, pela e sobre a prática, considerando o desenvolvimento individual e pessoal em pé de igualdade com o desenvolvimento e a avaliação colectivos; *iv*) maior competência, eficácia e satisfação profissional.

O que os autores nos querem transmitir é que os contextos e os processos de trabalho têm uma influência directa no desenvolvimento de novos conhecimentos, novas competências e, conseqüentemente, na indução de mudanças comportamentais. A respeito da problemática da aprendizagem ao nível do indivíduo, do grupo e da organização, Bárrios (1999, p.96), defende que “a aprendizagem organizacional não pode reduzir-se ao somatório das aprendizagens individuais, embora as integre”. A mesma autora (*idem*, *ibidem*, citando Argyris & Schon, 1978) acredita que “o indivíduo aprende como parte das suas actividades, especialmente quando interage com os outros e com o meio; o grupo aprende quando os seus membros cooperam para alcançar objectivos comuns; a organização, no seu conjunto, aprende ao obter retroalimentação e antecipar mudanças”. Na medida em que os membros da organização aprendem individual e colectivamente construindo a mudança, na perspectiva de Leite (2001, p.3), “a escola é entendida como uma instituição curricularmente inteligente”. Nesta perspectiva, a aprendizagem que é posta ao serviço da organização como instrumento de adaptação aos contextos em contínua mudança, assume não só uma atitude adaptativa mas também proactiva.

Bárrios (1999, p.97, citando Bolívar, 1997), acredita que pensar e construir a escola como uma comunidade de aprendizagem “pressupõe que o seu conhecimento se desenvolva com base em dois processos principais: aprender com a experiência acumulada (memória colectiva institucional), assimilando progressivamente novas ideias e saberes, e aprender com a realização de novas experiências e projectos”. Este novo papel, passa pela capacidade de as escolas se assumirem como instituições educativas autónomas capazes de desenvolverem o seu plano estratégico, ajustado ao contexto específico, traçando metas e linhas de intervenção próprias e com capacidade de autoavaliação permanente.

3.2.1 – Os professores e a diversidade, que relação?

Retomamos aqui a questão formulada anteriormente: estarão os professores preparados para lidar com a diversidade? A problemática da diversificação curricular está

intimamente relacionada com a igualdade de oportunidades e o direito à mesma educação por parte de todos os sujeitos independentemente das respectivas características ou condições. Paulatinamente, a assumpção da diversidade e da diferença como um direito (e não como um problema) dos cidadãos tem vindo a ganhar relevância nos contextos educativos. Zabalza (2004, p.308), considera mesmo que a aceitação da diversidade e das diferenças no seio dos sistemas educativos representa “um dos grandes saltos qualitativos da última parte do século XX) ”, mas adverte que tal conquista não está isenta de riscos pelo que se torna imperioso sublinhar que “o direito à diversidade é subsidiário do direito à igualdade”. Os argumentos do autor em defesa desta ideia assentam no princípio de que todos os indivíduos têm direito a “uma escola e a uma educação igual e da mesma qualidade” (idem, ibidem) e só após a aceitação de tal princípio é que poderemos arquitectar modalidades ou percursos formativos diversificados, em função das características individuais. Caso assim não seja, correremos sempre o risco de criar “escolas diferentes (em qualidade, recursos, orientação da formação, etc.) para indivíduos diferentes (pelas suas capacidades, origem, classe social, etnia, religião, etc.) ” (idem, ibidem). Dito de outra forma, a ruptura com o carácter subsidiário dos princípios enunciados, teria como consequência não uma autêntica resposta curricular à diversidade mas um sistema mais sofisticado de exclusão (Zabalza, 2004, p. 309).

Ainda de acordo com o autor (idem, pp. 313-314), uma das conclusões que importa realçar das experiências internacionais no que respeita à aceitação da diversidade, é a que se refere à “*transferibilidade da experiência com a diversidade*” e à mais-valia que representa em termos da preparação pessoal e institucional para enfrentar os vários tipos de diversidade. O que essas experiências revelaram foi que os professores do ensino básico e de formação profissional que experienciaram o fenómeno da heterogeneidade dos seus alunos tiveram, em regra, menores dificuldades do que os professores que viveram situações de maior homogeneidade, “para se adaptarem à progressiva heterogeneidade que implica a escola secundária abrangente. A sua experiência anterior constitui um processo de aprendizagem perfeito para enfrentar os desafios da progressiva heterogeneidade dos seus alunos e a necessidade de diversificar a oferta formativa das instituições escolares”. A explicação avançada pelo autor para tais resultados prende-se com o facto de a “atenção à diversidade” fazer aumentar a “*sensibilidade ao outro*” e às suas necessidades e é esta atenção que faz funcionar as escolas e as turmas como autênticas “*comunidades de apoio*”.

Como refere Freire (2004, pp.573), as preocupações com a eficácia da formação de professores em tempos de mudança curricular e a tomada de consciência de que não era conhecido de que modo as concepções de ensino e os processos mentais interferiam num processo de implementação curricular, levaram os investigadores educacionais “a privilegiar estudos que incidiam sobre processos de mudança de concepções de ensino dos professores”. Refere a autora (idem, p.574) que tais estudos chamam à atenção para a necessidade de uma formação de professores que “promova processos reflexivos na acção e sobre a acção de modo a questionar as concepções sobre o ensino e a aprendizagem que cada um foi construindo durante o percurso profissional”. Deste modo, a formação inicial e a formação ao longo da vida são factores indispensáveis à implementação de práticas lectivas inovadoras. Freire (idem, ibidem, citando Valente, 1988), refere que “uma formação de professores que atenda somente à competência científica e não acautele a receptividade à mudança e à inovação pode levar ao fracasso de toda uma reforma educativa”.

A literatura educacional relativa à formação de professores tem vindo a evidenciar a coexistência de várias orientações conceptuais: académica, técnica, prática, pessoal e social. Segundo Freire (2004, p. 583-585), estas orientações conceptuais “entendidas como um conjunto de ideias acerca do ensino e da aprendizagem, do papel do professor, das finalidades de formação e do conhecimento profissional, podem influenciar o desenho das acções de formação”. Assim:

- *A orientação académica* valoriza o professor como um especialista da disciplina científica de ensino. Privilegia uma sólida formação científica, o rigor posto na transmissão de conteúdos, ignorando o conhecimento do conteúdo didáctico e o papel que ele desempenha na transformação do currículo formal em currículo de ensino;
- *A orientação técnica* assenta no pressuposto de que o ensino é melhor entendido como prática em que teoria e prática se influenciam mutuamente;
- *A orientação prática* valoriza a dimensão *artesanal* do ensino. Parte do princípio de que a imersão na prática e a experiência continuada na acção contribui para o desenvolvimento profissional dos professores. Porém, uma formação de professores baseada apenas na questão prática poderá conduzir ao conservadorismo e ao desenvolvimento de mecanismos de resistência à mudança;
- *A orientação pessoal* dá ênfase às relações interpessoais e valoriza o processo de desenvolvimento pessoal e cognitivo. A formação é entendida como um processo de

crescimento profissional que contribui para a realização pessoal permitindo que cada um escolha as experiências educacionalmente mais produtivas. Porém, uma formação centrada nesta orientação, sem criar incentivos à inovação nas práticas lectivas pode influenciar negativamente um processo de reforma curricular;

o *A orientação social* baseia-se no pressuposto de que o professor adopte uma perspectiva crítica em relação ao contexto onde exerce a sua actividade e que se questione acerca das suas concepções didácticas de modo a abrir-se à inovação e à mudança.

Na escola de hoje não pode deixar de estar presente a dimensão social do acto educativo (Leite, 2005, p.9). É por isso que no quadro das propostas curriculares actuais a formação dos professores necessita ser repensada. Porém, como defendem Perrenoud e Thurler (2002, p. 12), “as finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas”. Se pretendemos responder positivamente à diversidade dos públicos, então, é por aí que terá de caminhar também a formação dos professores. Ao mesmo tempo, os professores deverão ser capazes de, como referem Morgado & Martins (2008, p.5) se adaptar “ a novos contextos de aprendizagem, de conferirem sentido às mudanças que lhes são propostas e de se envolverem activamente na melhoria do seu desenvolvimento profissional”.

4 – Os papéis do director de turma

4.1 – O sentido de uma evolução

Não sendo nosso propósito fazer uma retrospectiva das funções do director de turma no panorama educativo português é, no entanto, necessário, proceder a uma incursão a um passado mais recente para podermos ajuizar sobre a evolução dos papéis que o sistema educativo foi atribuindo à figura do director de turma. Basearemos a nossa análise na produção legislativa que tem norteado o regime de gestão e de autonomia das escolas públicas portuguesas desde a instauração da democracia, bem como dos instrumentos legais para regular as atribuições do director em cada um dos contextos.

Da legislação produzida em matéria de administração das escolas, já no Portugal democrático e até ao ano de 1976, encontramos no decreto-lei n.º 769-A/76, também designado por *gestão democrática*, a referência ao *conselho de turma* no seu artigo 25º e à

figura do seu *presidente*, “eleito anualmente de entre os professores profissionalizados, salvo onde os não haja” cabendo neste caso ao conselho directivo a sua nomeação após audição ao respectivo conselho de turma. Quanto às competências do presidente, apenas refere que serve de “apoio ao exercício das atribuições do conselho pedagógico”. Posteriormente, a portaria nº 679/77 viria a aprovar o regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, a qual refere que “nas turmas do ensino preparatório, do ensino secundário (...) haverá directores de turma (...)”. Segundo esta portaria o director de turma passa a ter atribuições formais relativamente aos seguintes domínios:

- *Conselho directivo e conselho pedagógico*: i) apoio à acção dos conselhos directivo e pedagógico; ii) comunicação ao presidente do conselho directivo de situações de índole disciplinar, caso excedam a sua competência.
- *Alunos*: i) esclarecimentos relativos ao processo de eleição do delegado de turma; ii) reuniões com os alunos no sentido da resolução de problemas surgidos no seio da turma; iii) contactos frequentes com o delegado de turma visando mantê-lo actualizado sobre os assuntos relacionados com a turma.
- *Encarregados de educação*: i) recepção individual dos encarregados de educação; ii) organização e convocação de reuniões com os encarregados de educação para tratamento de assuntos relacionados com a avaliação, orientação, disciplina e actividades escolares; iii) informação a respeito da assiduidade, aproveitamento e comportamento dos alunos.

Esta portaria viria a ser revogada pela portaria n.º 970/80 a qual define as normas genéricas que deverão nortear a atribuição das direcções de turma pelo conselho directivo bem como clarificar quais as atribuições do director de turma. Estipula como desejáveis na atribuição das direcções de turma os seguintes requisitos: i) capacidade de relacionamento fácil com alunos, professores, pessoal não docente e encarregados de educação; ii) tolerância, compreensão associadas a atitudes de firmeza; iii) bom senso e ponderação; iv) espírito metódico e dinamizador; v) disponibilidade; vi) capacidade de prever situações problemáticas e de as solucionar evitando o seu avolumar. No que respeita às atribuições do director de turma, genericamente, dá continuidade às já definidas na anterior portaria embora com nova redacção. Porém, acrescenta uma nova atribuição: o director de turma deve “providenciar no sentido de que seja assegurada aos professores da turma a existência

dos meios e documentos de trabalho e de orientação necessários ao desempenho das actividades”.

Revogada a gestão democrática pelo decreto-lei n.º 172/91, que viria a aprovar o regime jurídico de direcção, administração e gestão de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, é dada continuidade à ideia de *projecto educativo* já expressa no decreto-lei n.º 43/89 que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, sem contudo especificar o significado e o alcance de tal ideia. Surge, também, a “definição” do *director de turma* como uma estrutura de orientação educativa que “colabora com o conselho pedagógico”. Sabe-se apenas que esta nova estrutura tem funções de orientação educativa, não clarificando quais. A portaria n.º 970/80 manteve-se em vigor durante a vigência deste novo decreto-lei. Porém, a portaria n.º 921/92, reconhecendo as omissões do decreto-lei n.º 172/91 em relação às competências das estruturas de orientação educativa nele previstas, veio estabelecer um vasto leque de competências ao director de turma. Ora, não tendo sido revogada a portaria n.º 970/80 e justapondo estas novas competências às atribuições aí contempladas, podemos considerar que nesta fase, o director de turma detinha já um vasto leque de atribuições.

Na mesma linha de orientação vai o decreto-lei n.º 115-A/98, ao definir a figura do director de turma como uma estrutura de orientação educativa. Porém, este normativo legal vai mais além ao incumbir o director de turma de algumas atribuições entre as quais “a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos”. E define no seu artigo 36º que o acompanhamento, a organização e a avaliação destas actividades “pressupõe a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala, de actividades ou da turma” com vista a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família e que, para a coordenação do desenvolvimento deste plano de trabalho, a direcção executiva deverá designar um director de turma. Importa realçar que o *plano de trabalho* representa uma inovação no discurso político. Diremos que este novo conceito constitui a génese do aparecimento, mais tarde, de um outro neologismo na gramática educativa: o *projecto curricular de turma* de que falaremos mais adiante. Deste modo, a figura do director de turma começa a ganhar relevância no sistema educativo. Tanto é assim que o decreto regulamentar n.º 10/99, veio explicitar as suas competências ao referir que sem prejuízo de outras fixadas na lei ou que venham a ser

definidas no regulamento interno, compete ao director de turma: “i) assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação; ii) promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; iii) coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; iv) articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação; v) coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador; vi) apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido”. Estavam assim reunidas as condições para a afirmação da figura do director de turma no contexto educativo como líder dos seus pares. Já não se trata apenas de assegurar as tarefas previstas na portaria n.º 970/80. Cumulativamente a esse desempenho, importante de resto, espera-se dele uma intervenção decisiva na liderança da gestão pedagógica do trabalho a realizar em sede do conselho de turma que vá de encontro à especificidade do grupo e de cada aluno. Os termos *diferenciação pedagógica* e *adequação curricular* entram oficialmente no discurso educativo.

O decreto-lei n.º 75/2008 que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, define que o trabalho do conselho de turma é coordenado por um director de turma designado pelo director de entre os professores dessa turma e sempre que possível, pertencente ao quadro do agrupamento de escolas. As funções de organização, acompanhamento e avaliação das actividades da turma, até aqui da responsabilidade do director de turma, são agora transferidas para o conselho de turma, “nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário (...)”. Ao director de turma são cometidas responsabilidades de *coordenação*.

Pelo que atrás foi dito, podemos inferir que o quadro das atribuições do director de turma tem vindo a sofrer um processo de construção evolutivo ao nível da designação do próprio cargo (de presidente do conselho de turma a director de turma) mas sobretudo ao nível da sua natureza que poderíamos sintetizar de forma cronológica: i) apoio ao exercício das atribuições do conselho pedagógico; ii) estrutura com funções de orientação educativa; iii) coordenador (líder pedagógico) do conselho de turma responsável pelo trabalho de diferenciação pedagógica e de adequação curricular em função das especificidades da turma e de cada um dos alunos.

4.2 – Novas exigências, novos papéis

Para além desta análise à luz do quadro legislativo que tem norteadado o governo das escolas, existem outros normativos legais que aprofundam a evolução das competências atribuídas ao director de turma no sistema educativo português que importa trazer para a discussão. Diremos que a procura de respostas para os novos desafios com que o sistema educativo se vem debatendo está em relação directa com o aprofundamento das responsabilidades que sobre o director de turma impendem. Desde logo, o decreto-lei n.º 6/2001, pela pertinência e actualidade da temática que aborda e regulamenta e pelas implicações que acarreta ao nível do trabalho do director de turma, é bem o exemplo desse acréscimo de responsabilidades. O decreto-lei n.º 6/2001 veio estabelecer os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. Estabelece ainda que “as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado (...) pelo conselho de turma”. Do facto, resulta que a concepção, aprovação e avaliação do projecto curricular de turma passam a ser responsabilidade do director de turma. Por esta via ele está formalmente implicado na gestão do currículo nacional. Ao papel de líder do grupo de professores (que já era) junta-se agora o papel de gestor do currículo nacional. A *gestão curricular* é a peça que faltava para completar o puzzle: *diferenciação pedagógica*, *adequação curricular* e *gestão curricular* são termos que entraram definitivamente no quotidiano das competências do director de turma. Por determinação legal, passa a dispor de dois instrumentos que constituem a essência do seu papel (determinante) na escola de hoje: a *gestão do currículo* e a *liderança* dos seus pares no conselho de turma.

Mais recentemente com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 o director de turma viu as suas responsabilidades serem substancialmente acrescidas em matéria de acompanhamento do percurso educativo dos alunos, matéria na qual a educação especial naturalmente se integra. Citamos, a propósito, a co-responsabilidade do director de turma na elaboração do programa educativo individual (PEI) a aplicar a alunos com necessidades educativas especiais que lhe é imputada no n.º 2 do seu artigo 10º: “nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo

docente de educação especial, pelos encarregados de educação (...).” Do mesmo modo, são-lhe atribuídas responsabilidades em matérias de coordenação e de acompanhamento e avaliação do PEI, nos termos definidos nos artigos 11º e 12º do citado diploma.

4.3 – O exercício do cargo e as “pedras no caminho”

Já referimos que ao longo dos tempos foram recaindo sobre o director de turma atribuições e competências por justaposição em função dos novos desafios que à escola se foram colocando. Os desafios que ao tempo se colocavam à escola de massas no período pós revolucionário, herdeira de todos os problemas inerentes a uma escola elitista e fortemente marcada pelo “princípio da homogeneidade” (Barroso, 2005, p.46), já nada têm que ver com aqueles com que a escola de hoje se confronta. A prioridade então dada à quantidade (pois era necessário massificar o acesso à escola) foi cedendo lugar (também) à qualidade. Já não basta, hoje, garantir o acesso. É necessário assegurar também a todos uma escolarização bem sucedida. Este é o tempo de uma escola que se quer cada vez mais justa, mais inclusiva. A escola de hoje é caracterizada pela heterogeneidade (dos alunos, dos professores, das famílias e do meio em que se insere). Por tudo isto importa saber se as responsabilidades atribuídas ao director de turma são consentâneas com a relevância que os normativos legais têm dado ao cargo na hierarquia da organização escolar. A análise de conteúdo dos instrumentos legais que ao longo dos tempos foram decretando o governo das escolas públicas em Portugal, bem como daqueles que foram regulamentando as atribuições e competências das estruturas de orientação educativa, permitiu-nos inferir da existência de uma tónica comum que corresponde à secundarização do cargo de direcção de turma. Senão vejamos: as atribuições previstas no decreto-lei n.º 769-A/76 (*apoio à acção do conselho directivo e do conselho pedagógico e de comunicação com os alunos e encarregados de educação*), que viriam a estender-se à vigência do decreto-lei nº 172/91 (pelo menos até à publicação da portaria n.º 921/92), reservavam para o director de turma o desempenho do papel de “auxiliar de apoio” (Castro, 1995, p.125) situando-se no nível intermédio na estrutura hierárquica da escola. A verdade é que, sobretudo a partir da entrada em vigor do decreto-lei n.º 115-A/98, com a institucionalização do *plano de trabalho* e mais tarde do *projecto curricular de turma* (decreto-lei n.º 6/2001), o director de turma viu serem-lhe avolumadas as responsabilidades: *i)* coordenação do trabalho pedagógico dos professores e do processo de avaliação (formativa e sumativa) dos alunos;

ii) promoção da rentabilização dos recursos e serviços existentes na comunidade escolar; iii) gestão do processo de âmbito disciplinar; iv) coordenação da elaboração de planos de recuperação dos alunos; v) planificação e avaliação de projectos de âmbito interdisciplinar, entre outros. Tais responsabilidades conferem uma particular relevância ao director de turma como coordenador de uma equipa de professores e têm subjacente uma relação hierárquica de poder entre ele e os professores da turma. Coloca-se, então, a questão de sabermos se o director de turma tem condições objectivas para o exercício desse poder. Se atendermos ao facto de o decreto-lei n.º 75/2008 impor como único requisito para a sua designação a pertença à turma em causa e “sempre que possível ao quadro do respectivo agrupamento de escolas”, a resposta à questão formulada torna-se evidente. Como refere Sá (1996, p.148), “a superioridade hierárquica do director de turma em relação aos professores da turma, base essencial do poder formal, parece-nos claramente inconsistente com a escala de prioridades na atribuição das direcções de turma”. Nesta relação de poder o director de turma é apenas mais um professor. A favor do desempenho do cargo concorre o “poder normativo” na medida em que, como refere o mesmo autor (idem, p.145) “o apelo à consciência profissional dos professores poderá ser um dos recursos dos directores de turma para influenciar as acções organizacionais ao nível do conselho de turma”. Ainda de acordo Sá (idem, p.146), “o saber profissional ou saber de especialista é uma fonte de poder essencial nas organizações que desenvolvem actividades complexas”. No caso das organizações escolares, o poder baseado no saber, de acordo com Formosinho (1980, citado por Sá, 1996, p. 146) pode ser dividido em *cognoscitivo académico* (saber disciplinar) e *cognoscitivo pedagógico* (capacidade para o transmitir). Trata-se de um saber especializado, cimentado num longo processo de formação, “conferindo ao profissional um domínio da sua área de intervenção que justifica a margem de autonomia de que beneficia”. No caso do director de turma, este saber especialista decorre da sua condição de professor e não da condição de gestor pedagógico intermédio pois, como é sabido, a inexistência de formação adequada para o exercício do cargo é uma realidade que perpassa todos os modelos de gestão das escolas, até à actualidade. Esta persistente inexistência de formação para o exercício do cargo, levou Castro (1995, p.82) a admitir que “o advento da Escola de Massas devia ter feito emergir um Director de Turma *renovado e revitalizado*, que até hoje temos vindo a procurar, e que parece estar longe de ser encontrado”. Ora, é exactamente a inexistência de uma preparação específica para o exercício de funções de gestão intermédia que impede o director de turma de lançar mão do poder cognoscitivo

para se impor junto dos seus pares. E este constrangimento fragiliza a sua condição de líder. Constata-se uma evidente dissonância entre o discurso oficial sobre a relevância desta estrutura pedagógica intermédia e as condições efectivas para o seu desempenho, razão que leva Sá (1996, p.155) a admitir que “enquanto as autoridades com responsabilidade na política educativa não se decidirem de forma clara e inequívoca pela revalorização (a todos os títulos) da figura do director de turma, os discursos ideológico-pedagógicos que em seu torno se desenvolveram, e que o elevam à categoria de «figura nuclear» na organização pedagógica da escola, não passarão de uma «retórica simbólica» ao serviço da legitimação da própria organização”.

5 – A gestão curricular flexível e a reconceptualização das funções do director de turma

Para além das atribuições cometidas à figura do director de turma pelos normativos legais ou mesmo estatuídas nos regulamentos internos das escolas, o Decreto-Lei n.º 6/2001, como já dissemos, obrigou a uma reconceptualização das funções do director de turma enquanto estrutura intermédia de orientação pedagógica, com responsabilidades na gestão do currículo, na liderança do conselho de turma e na construção, implementação e avaliação do projecto curricular de turma. Vejamos então que funções estão reservadas a esta estrutura intermédia de orientação pedagógica nos domínios referidos.

5.1 – O director de turma e a gestão curricular

Segundo Roldão (1995, p.2), a gestão curricular “envolve todo o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma instituição escolar”. A gestão curricular, como refere a mesma autora (idem, ibidem), inclui “o estabelecimento de objectivos e conteúdos prioritários e respectiva sequência, a definição do nível de aprofundamento e desenvolvimento das diferentes componentes curriculares, a sequência temática a adoptar, as metodologias a privilegiar, os projectos a desenvolver, as modalidades de integração interdisciplinar a promover”. Este conjunto de procedimentos implica o envolvimento dos diversos agentes, em diferentes níveis de intervenção: *i)* o professor, ao nível *micro* da aula; *ii)* os responsáveis pela gestão ao nível

macro da escola, dinamizadores da política educativa global da escola; *iii*) no nível *meso* situam-se todos os decisores das estruturas intermédias. É no nível *meso* que se equaciona o papel do Director de Turma enquanto gestor do currículo. Qual é então a função do director de turma no processo de desenvolvimento curricular? Desde logo, como defende Roldão (idem, p.5), a sua acção deve assentar nos seguintes pressupostos:

- “Os alunos de uma turma trabalham com uma diversidade de docentes que visam objectivos educativos comuns;
- A especificidade do currículo de cada disciplina ou área curricular (com seus objectivos, conteúdos e métodos) constitui um elemento singular na globalidade da acção educativa de que os alunos da turma são os sujeitos;
- A inter-relação e interacção entre os vários saberes constitui uma preocupação educativa central, de modo a que as aprendizagens se integrem num todo com sentido e não apareçam aos olhos dos alunos como segmentos curriculares separados que nada têm a ver uns com os outros”.

É neste conjunto de pressupostos que o papel do director de turma se articula com o processo de desenvolvimento curricular levado a cabo por cada professor do mesmo conselho de turma. Espera-se, portanto, uma acção de coordenação por parte do director de turma na prossecução das seguintes tarefas:

- Estruturação das actividades de aprendizagem da turma como um todo coerente e adequado às suas características e necessidades;
- Definição de prioridades curriculares decorrentes da análise da situação da turma, seu contexto sócio-económico e cultural e seu percurso escolar anterior;
- Estabelecimento consensual de um perfil de competências necessárias ao aluno que se pretendem desenvolver através de um conjunto de disciplinas e áreas curriculares;
- Clarificação de atitudes e valores a promover (e por que meios) através do trabalho concertado dos diversos docentes, de modo a evitar indesejáveis contradições inter-docentes, com que os alunos terão dificuldades em lidar.

Roldão (1995, pp.10-14) considera que, enquanto gestores do currículo, os professores não podem deixar de considerar quatro dimensões: *i*) reconstrução curricular; *ii*) diferenciação curricular; *iii*) adequação curricular; *iv*) construção curricular. É em torno destas quatro dimensões que o director de turma deverá desenvolver a sua acção enquanto gestor do currículo. Mas é necessário que o director de turma tenha presente a necessidade de se preocupar com a fase prévia ao desenvolvimento do processo de gestão curricular

sem a qual o mesmo ficará comprometido. Esta é justamente a fase que permitirá ao director de turma e aos restantes professores tomarem conhecimento aprofundado do contexto que confere razão de ser a todo o processo de gestão curricular: *a análise de situação*. É imperioso que os professores tenham conhecimento prévio do contexto em que irão intervir tendo em vista o desenvolvimento do currículo de forma coerente e ajustada àquela realidade. É por isso que a análise de situação deverá compreender a investigação e o registo sistematizado de dois pilares essenciais: *i)* o contexto global da turma; *ii)* a caracterização da turma a nível de alunos. Cada um destes pilares compreende a análise e tratamento dos seguintes aspectos:

- *Contexto global da turma:* *i)* enquadramento ao nível sócio-económico e cultural; *ii)* existência e caracterização de situações de diversidade étnica, linguística, cultural ou outras; *iii)* passado escolar; *iv)* caracterização da turma em termos globais no que se refere a ritmos e modos de aprendizagem, estratégias que têm obtido maior sucesso, problemas de inserção na escola ou de relações intra-turma.
- *Caracterização da turma a nível de alunos:* *i)* estabilidade ou não na formação de subgrupos; *ii)* situações de dificuldade de integração na turma; *iii)* alunos portadores de diferenças culturais ou outras; *iv)* percursos evolutivos de interesse realizados por alguns alunos.

5.2 – O director de turma: líder e gestor

Tratada a questão da *análise de situação* o director de turma deverá, no âmbito das suas funções de gestor e de líder, empenhar-se (e empenhar o conselho de turma) nas tarefas inerentes a cada uma das dimensões da gestão curricular:

Reconstrução curricular: tomar contacto com o currículo nacional, isto é, analisar conjuntamente com os professores da turma o currículo proposto, os seus princípios orientadores e os seus objectivos gerais no sentido de provocar uma reflexão conjunta sobre as propostas nele contidas e estabelecerem prioridades tendo em conta a análise de situação da turma.

Diferenciação curricular: as diferenças entre alunos foram já identificadas na fase prévia. Do que se trata agora é de as contemplar nos processos de desenvolvimento do currículo. O director de turma tem aqui um papel decisivo na promoção da análise conjunta destas diferenças tendo em vista o estabelecimento e a gestão de estratégias diferenciadas de

trabalho em sala de aula. Embora estas estratégias diferenciadas sejam naturalmente diferentes de disciplina para disciplina, tal não impede que o mesmo tipo de diferenças seja analisado e gerido em comum, assegurando-se uma actuação coordenada entre os professores, respeitando a especificidade das actividades promovidas em cada disciplina.

Adequação curricular: tratando-se de adequar o currículo ao nível etário dos alunos ou a situações de diferença cultural, linguística ou outra, esta dimensão requer uma gestão curricular que, em primeira análise, deverá passar pelas decisões do conselho de turma. Tais questões, para além de requererem a prática de estratégias diferenciadas, colocam questões de adequação para cada caso específico, tais como: como tratar um conteúdo de forma adequada para cada situação sem deixar de ter em vista as metas pretendidas? Que mudanças deverão introduzir-se e que formato didáctico adoptar de modo a tornar um dado conteúdo compreensível e significativo para o aluno em causa?

Construção curricular: pese embora o carácter centralizador do sistema curricular, existem algumas áreas sem currículo formal estabelecido onde os professores gozam de prerrogativa autonómica para investir. É o caso das áreas curriculares não disciplinares: Área de Projecto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado. Conceber e implementar projectos enquadrados nos objectivos destas novas áreas curriculares não disciplinares é um exercício de autonomia pedagógica que apela ao trabalho em equipa de construção curricular que ocorre em sede do conselho de turma e no qual, uma vez mais, o director de turma se assume como gestor desta tarefa de enriquecimento do currículo formal.

5.2.1 – A gestão curricular e a relação director de turma/professores

Na gestão e coordenação do processo de desenvolvimento curricular o director de turma desempenha um papel preponderante cabendo-lhe as tarefas de coordenação, organização e animação das dinâmicas criadas no seio do conselho de turma. Igualmente essencial é o estabelecimento de uma interacção e cooperação entre todos os docentes de uma mesma turma pela importância estratégica que isso tem na gestão curricular. Segundo Roldão (1995, p.15) a gestão curricular processa-se de acordo com as seguintes dimensões:

- o *No que respeita aos professores:* terão de conferir sentido à função colegial do conselho de turma e assumir em definitivo o seu papel fulcral de decisores na gestão pedagógica e curricular. A sua actividade docente, autónoma e específica, terá de ser

perspectivada numa lógica de integração e articulação com os seus pares no conselho de turma.

- *Ao nível do director de turma:* trata-se no essencial de assumir as funções de gestor do currículo e de líder do conselho de turma que de resto a lei lhe atribui, não confinando a sua acção aos aspectos burocrático-administrativos de relação com os encarregados de educação e alunos. O exercício equilibrado das suas funções terá de integrar e articular a gestão das três vertentes: alunos, pais, professores;
- *Quanto ao conselho de turma:* definitivamente, terá de ser encarado como um órgão intermédio de gestão pedagógica, dispondo de condições efectivas de trabalho que acrescentem eficácia ao seu funcionamento.

5.2.2 – Liderança e gestão curricular no âmbito do conselho de turma

Foi já largamente referida a relevância do papel do director de turma na função de liderança na qual naturalmente se incluem as relações que se estabelecem no seio do conselho de turma. Deste modo, a eficácia do funcionamento deste órgão depende, em muito, da sua estratégia como líder e da qualidade das relações pessoais e profissionais que estabelece dentro do conselho de turma, nomeadamente como refere Roldão (1995, p.16):

- Conhecendo os objectivos e natureza das áreas curriculares com que cada professor trabalha;
- Valorizando todas as áreas disciplinares e o seu contributo para a formação integral do aluno;
- Conhecendo bem os professores, os seus modos de trabalhar e as suas preferências em termos de tarefas cooperativas;
- Apelando e dinamizando a responsabilização e participação de todos no trabalho comum a desenvolver relativamente à turma.

5.3 – O director de turma e o projecto curricular

Do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, consta que “no quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado

pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos” (p.259). Depreende-se desta determinação legal que o projecto curricular de turma é assumido como instrumento de adequação do currículo nacional ao contexto de cada turma. Nesta tarefa, cabe aos professores do conselho de turma a responsabilidade pela estruturação e operacionalização do processo de gestão flexível do currículo. Para tal, deverão ter em conta a definição de prioridades curriculares decorrentes da análise da situação da turma, o percurso escolar anterior, os objectivos que se pretendem alcançar com as disciplinas e as áreas curriculares não disciplinares, a gestão dos programas, as planificações, as actividades lectivas, e a concepção e implementação de uma avaliação que permita monitorizar o processo. Em resultado dessa monitorização e caso se justifique, deverão proceder a reformulações dos métodos e das estratégias. Esta contextualização do currículo tem subjacente a ideia de projecto que emerge do trabalho em equipa e se preocupa com a diversidade e com a necessidade de flexibilizar. Esta perspectiva de currículo como projecto contextualizado já não se compadece com a ideia de escola onde se ensina a todos da mesma forma. Como defende Zabalza (2003, p.47), “trata-se de entender o currículo como um espaço decisional em que, a partir do Programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível da escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção”. Na medida em que respeita a diversidade e reflecte as opções curriculares para a turma, para os alunos concretos, proporcionando a todos as mesmas oportunidades de aquisição das competências nucleares definidas para o ensino básico, o projecto curricular de turma transforma-se num instrumento de democratização do ensino.

Em todo este processo de construção do projecto curricular dirigido à especificidade da turma e dos seus alunos, o director de turma desempenha um papel determinante na medida em que a ele compete favorecer a articulação entre professores, alunos, pais e encarregados de educação. Em matéria de construção e desenvolvimento do projecto curricular, o director de turma é o orientador do trabalho colectivo, o mobilizador de todos quantos participam nesse processo. Diremos que nesta matéria o director de turma desempenha um papel de mediador entre a docência e a gestão.

5.3.1 – Projecto curricular de turma: instrumento de autonomia pedagógica

O preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001, em nome da autonomia que é reconhecida à escola, aos professores e à comunidade em matéria de gestão curricular, estabelece a obrigatoriedade da elaboração dos projectos curriculares de escola e de turma como forma de adequação do currículo nacional ao contexto da escola e ao contexto da turma, respectivamente. Estabelece, ainda, no artigo 2º, nºs 3 e 4, quem tem autonomia para conceber, aprovar e avaliar tais projectos. No que respeita ao projecto curricular de turma estabelece que “as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma em articulação com o conselho de turma, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos (p.259). As escolas e os professores ficam assim mandatados para, no âmbito da sua autonomia e nos seus limites balizados pelo currículo central, procederem à construção de projectos curriculares em função dos contextos.

Trata-se, portanto, de entender a construção do projecto curricular ajustado à turma: em primeira análise, como resultado de uma negociação; depois, como fruto de um investimento colectivo; finalmente, tendo por objectivo o alcance de metas educativas comuns. Visto assim, o projecto curricular de turma assume-se como instrumento de autonomia pedagógica, recentrando a gestão curricular com projecto ajustado às características específicas dos seus destinatários. No campo negocial “implica estabelecer relações entre os diversos actores e interesses e entre os diversos saberes” (Leite, 1999, p5). O projecto curricular de turma assume-se, portanto, como veículo potenciador da reflexão e da renovação das práticas pedagógicas numa lógica de partilha e de interacção. Não se trata, portanto, de algo que é concebido isoladamente, é antes o resultado de uma construção colectiva. Deste modo, estamos em crer que, sob tal perspectiva, o projecto curricular de turma (PCT) poderá contribuir para a secundarização da “obsessão” pelo cumprimento (auto-sustentado) dos programas das várias disciplinas, ainda muito presente no quotidiano das nossas escolas.

Como defende a autora (idem, p.6), esta ideia do currículo como projecto adaptado à turma está associada ao princípio de autonomia escolar enquanto “unidade social” e não mera “unidade administrativa” onde professores, alunos, e demais trabalhadores da escola, para além de pais e elementos da comunidade, se envolvem em processos de construção

colectiva de caminhos geradores de uma melhoria na educação”. Porém, adverte Leite (2006, pp.74-75) que, “ para que as escolas sejam lugares de decisão curricular, é necessário que sejam reconhecidas como espaços de autonomia pedagógica e de gestão do currículo, mas também é necessário que os professores/educadores queiram e saibam assumir profissionalmente essa autonomia”. É este poder que a legislação lhes outorga. E é nesse poder que reside a opção que a escola e os professores podem fazer entre conceber e implementar projectos curriculares de turma, assumindo o respeito pelas diferenças individuais e, a partir delas delinear estratégias e metodologias com vista a garantir a todos aprendizagens significativas e de qualidade, ou pretender perpetuar uma escola uniformizada e uniformizadora que não tem lugar na actualidade.

A construção partilhada do projecto curricular de turma é um exercício de autonomia pedagógica que não pode ser menosprezada. A este respeito, Afonso (1999, p.59), embora reconhecendo as limitações da autonomia das escolas e dos professores (por via da centralização da gestão curricular bem patente na definição nacional dos planos de estudos, nos tempos lectivos semanais, nos programas, nos objectivos, conteúdos e até nas orientações de carácter metodológico), refere existir “uma margem de autonomia residual mas extremamente importante enquanto base do profissionalismo docente, centrada na gestão quotidiana do processo ensino-aprendizagem”.

Também Morgado (2003, p.338) reconhece o projecto curricular como “um instrumento de renovação pedagógica da prática escolar”. É “um *continuum* que tem a montante o projecto educativo da escola (...) e a jusante os projectos curriculares de turma centrados nas aprendizagens, nas estratégias de ensinar e aprender, na organização das actividades numa perspectiva integradora, na planificação aberta e flexível do currículo”. Para o autor (idem, citando Pacheco, 1998), os projectos curriculares (de escola e de turma) são projectos “de acção que exigem aos professores a reflexão, a negociação, a parceria, a liderança e a atitude investigativa”. Contudo, os professores necessitam dispor de condições efectivas, para assumirem essas responsabilidades que em matéria de autonomia curricular lhes cabem e sem as quais o autor (idem, p.339) refere que o *projecto curricular* se resumirá a “mera falácia discursiva” em vez de “uma intenção da administração de reforçar as competências curriculares das escolas e dos professores”. De entre essas condições, destaca: i) “uma boa formação de base e uma permanente actualização pedagógica e cultural que permitam tomar decisões fundamentadas e implicar-se em inovações consonantes com as mudanças que se pretendem implementar;

ii) possibilidade de aceder a recursos imprescindíveis à melhoria da qualidade do ensino; *iii)* condições laborais que permitam a mudança dos ritmos e das formas de trabalho – tempo, espaços físicos para poderem reunir-se com colegas, estudantes, famílias e outros agentes educativos, bem como para delinearem estratégias e planos de acção educativa; *iv)* políticas educativas e curriculares que permitam que a escola se assuma como verdadeiro espaço de decisão curricular, deixando de ser mero local de implementação de decisões tomadas no seu exterior”.

O que se tem passado no contexto educativo português como defende Pacheco (idem, p.343) é que “tendo como referentes os limites estabelecidos a nível nacional, a organização das diversas áreas e disciplinas do currículo, as cargas horárias e a distribuição do serviço docente, estamos em presença de um conceito de projecto curricular que reforça mais as decisões da administração do que o papel central das escolas e dos professores”.

Também relacionado com esta problemática das condições efectivas para que as escolas se assumam como espaços de autonomia pedagógica e de gestão do currículo, Hargreaves (1994, p.17) salienta que, no que respeita a estudos sobre a mudança educativa, o desenvolvimento das escolas, a implementação do currículo e o desenvolvimento profissional dos professores, “a escassez de tempo surge repetidamente como um dos principais problemas de implementação”. Ainda de acordo um estudo efectuado por Leite (2006, p.75) sobre as vantagens e os inconvenientes no processo de gestão do currículo através de um projecto curricular local, os professores inquiridos referiram os “horários desencontrados” e as “dificuldades em reunir” como constrangimentos na concretização desse projecto. Um outro exemplo concreto de tais constrangimentos que podem ser confirmados no quotidiano das escolas é o que se prende com as orientações superiores sobre a distribuição do serviço docente: quantas vezes os conselhos executivos/directores que ousam (na ilusão de um certo poder autónomico) proceder em contrário, são confrontados pela acção inspectiva, com as “desconformidades” com a lei!

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

1 – O contexto

O presente estudo desenvolveu-se no ano lectivo de 2008-2009 na escola Básica e Secundária José Silvestre Ribeiro de Idanha-a-Nova e envolveu todos os professores do 2º ciclo do ensino básico em exercício efectivo de funções na escola nesse ano. A escola Básica e Secundária José Silvestre Ribeiro é sede do Agrupamento Vertical de Escolas de Idanha-a-Nova. Serve todo o concelho, um vasto território com 1412,7 Km², sendo o quarto concelho mais extenso do país. Caracteriza-se por um acentuado despovoamento registando uma taxa de 8 habitantes/Km² posicionando-se como um dos concelhos menos povoados de Portugal e fortemente carenciado do ponto de vista económico cultural e social.

Caracteriza-se também por um acentuado envelhecimento da população: cerca de 40,76% tem mais de 65 anos e apenas 9% da população residente tem menos de 15 anos, de acordo com os Censos de 2001 do INE. Este concelho do interior raiano situa-se sensivelmente a meio caminho entre Lisboa e Madrid e faz fronteira com a Estremadura espanhola, província de Cáceres.

Ainda com base nos Censos de 2001, os níveis de escolaridade da população residente no concelho eram os registados no Quadro 1.

Quadro 1: *Níveis de escolaridade da população residente*

Nível de escolaridade	Homens		Mulheres		Totais
	Efectivos	%	Efectivos	%	
Nenhum	1521	13,07%	2357	20,27%	3878
1º Ciclo do Ensino Básico	2303	19,80%	2226	19,14%	4529
2º Ciclo do Ensino Básico	604	5,19%	405	3,48%	1009
3º Ciclo do Ensino Básico	481	4,14%	378	3,25%	859
Curso do Ensino Secundário	453	3,90%	402	3,46%	855
Curso Médio	18	0,15%	15	0,13%	33
Curso Superior	193	1,66%	273	2,35%	466
Totais	5573		6056		11629

A construção da Escola Básica e Secundária José Silvestre Ribeiro de Idanha-a-Nova, ao abrigo de um acordo de colaboração entre a Autarquia e o Ministério da Educação, decorreu entre Outubro de 1989 e Setembro de 1990 e foi inaugurada em 3 de Novembro de 1990. Aí funcionam os 2º e 3º ciclos do ensino básico, o ensino secundário e

o Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências criado em Dezembro de 2001 por despacho ministerial (o primeiro Centro RVCC a ser criado numa escola pública em Portugal), actual Centro Novas Oportunidades da localidade.

Fazem ainda parte do Agrupamento de Escolas 7 Jardins de Infância e 5 escolas do 1º ciclo do ensino básico. Mercê do decréscimo populacional e da consequente diminuição de crianças, as escolas do 1º ciclo foram-se extinguindo paulatinamente: em 12 das 17 freguesias já não há escola do 1º ciclo e em algumas, há já vários anos.

A escola sede pratica um horário de funcionamento entre as 8:30 horas e as 16:20 horas, condicionado pelos transportes dos alunos. O percurso que os alunos das freguesias têm de efectuar oscila entre os 12 km e os 50 km. Um percurso de 25 km é percorrido em 1 hora e 15 minutos.

No que respeita à organização das estruturas pedagógicas a escola adoptou o funcionamento de quatro departamentos curriculares: Línguas, Matemática e Ciências Experimentais, Ciências Sociais e Humanas e Expressões.

A designação dos coordenadores dos grupos disciplinares de Língua Portuguesa/Português, Matemática, Inglês, Francês e Ciências Naturais/Biologia assenta numa lógica de articulação vertical existindo um único coordenador de cada grupo disciplinar para os 2º e 3º ciclos e ensino secundário.

Tendo por base a realidade sociocultural e educativa do meio, o agrupamento constitui-se como um território educativo de intervenção prioritária de âmbito concelhio. Proporciona aos seus alunos, professores e comunidade em geral a participação em vários projectos e actividades dos quais destacamos:

- o Projecto EducMedia – Projecto da Fundação para a Ciência e a Tecnologia envolvendo investigadores de oito instituições de ensino superior portuguesas e estrangeiras, visa contribuir para o desenvolvimento da educação para os *media* em Portugal através da produção de jornais escolares.
- o Rede de Bibliotecas Escolares/Plano Nacional de Leitura – promoção e animação da leitura, direccionadas para as crianças e alunos do pré-escolar, dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, do ensino secundário e pais e encarregados de educação.
- o Programa Nacional para o Ensino do Português (PNEP) – melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no ensino básico e a valorização das competências dos professores desta área disciplinar.

- Projecto “Cruzar Saberes” – patrocinado pela Fundação Calouste Gulbenkian, visa reforçar competências em áreas prioritárias no campo educativo, esbatendo fronteiras e iliteracias, num território educativo de intervenção prioritária, através de workshops temáticos e interdisciplinares que funcionam como fonte de recursos, em articulação como os conteúdos programáticos de cada ano do ensino secundário dos cursos científico-humanísticos.
- Eco-Escolas – promoção da defesa do ambiente.
- Plano da Matemática – destinado a melhorar os resultados na disciplina.
- Projecto ATICA (Apoyo TIC a los aprendizages) – projecto transfronteiriço resultante de uma parceria entre a DREC, a Junta de Castilla y León e a DREN. Pretende proporcionar formação aos professores de ambos os lados da fronteira no uso dos quadros interactivos no âmbito da matemática e das línguas e fomentar a produção de materiais inovadores e a sua partilha por professores portugueses e espanhóis. A formação está a cargo das universidades de Aveiro e de Salamanca.
- Educação para a Saúde – promoção de hábitos salutareos de vida em parceria com a unidade de saúde local.
- Programa do Desporto Escolar – aquisição de hábitos de vida saudável e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de actividades físicas e desportivas.
- “Festival da Primavera” – com duração de 3 dias decorre na última semana do 2º período de cada ano lectivo na sede do agrupamento, envolve todas as crianças, alunos, professores, discentes e comunidade envolvente. O Festival é uma manifestação cultural, artística, recreativa e de interacção com a associação de pais e encarregados de educação, com organismos, entidades e comunidade envolvente.
- Unidade de Apoio à Multideficiência (UAM) – criada no âmbito do Decreto-Lei n.º 3/2008 – visa apoiar crianças e alunos portadores de multideficiência de carácter permanente. Esta UAM funciona na escola sede do Agrupamento.

2 – A opção pelo estudo de caso

A focalização do nosso estudo num contexto específico de uma realidade educativa tinha por finalidade a recolha de informações pertinentes sobre esse contexto e sobre os actores que nos permitissem um conhecimento e uma compreensão mais aprofundados

dessa realidade. Socorrendo-nos das palavras de Barroso (1998, p.94) e adaptando-as à especificidade do nosso estudo, procurámos preferencialmente encontrar a singularidade do grupo específico de professores do 2º ciclo do ensino básico através da sua escuta e do contexto em que actuam. Neste sentido, justifica-se a nossa opção por um estudo de natureza qualitativa pois, a investigação qualitativa não tem por objectivo responder a questões prévias ou testar hipóteses mas sim “privilegiar, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan e Biklen, 1994, p.16). Em educação, a investigação qualitativa é também designada por “naturalista”. Como defende Bogdan e Biklen (idem, p.17), tal designação deriva do facto de o investigador frequentar “os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais se está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas”. Também Tuckman (2000, p.532), refere que a investigação qualitativa se desenvolve em contexto natural assumindo, o investigador, o papel de *instrumento* de recolha de dados e preocupando-se essencialmente com a descrição, a análise indutiva dos dados e com o significado das coisas. Neste sentido, o estudo de caso, inserindo-se no contexto das abordagens qualitativas foi o método de investigação por nós seleccionado por ser aquele que melhor se adaptava aos objectivos da presente investigação na qual se descreveu uma situação particular com participantes e características específicas, num contexto natural.

Merriam (1988, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p.89) afirma que o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Segundo Pacheco (1995, citado por Moreira, 2004, p.33), a investigação qualitativa “proporciona aos investigadores um conhecimento intrínseco aos próprios conhecimentos possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjectividade que está sempre presente, pela conjugação do rigor e da objectividade na recolha, análise e interpretação dos dados”. Na mesma linha de pensamento Silva (1996, p.224), defende que “as metodologias qualitativas parecem mais apropriadas à produção de saberes práticos que não se pretendem generalizáveis, mas transferíveis, ou seja, utilizáveis noutros contextos, como fonte de organização de novas práticas e de análise de outros processos”.

Uma das críticas apontadas ao estudo de caso como método de investigação reside na fraca consistência no que respeita à generalização dos resultados. Porém, importa ter presente que o nosso objectivo era o de produzir conhecimento acerca de uma realidade

concreta e específica da qual fazemos parte. Quando o investigador opta por um estudo de caso o que tem em mente é a *compreensão* de um caso específico e não a formulação de generalizações. Como diz Stake (2009, p.24) “o verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização”. Também Bassey (1981, citado por Bell, 2008, p.24) defende que um critério importante para avaliar o mérito de um estudo de caso é “considerar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para um professor que trabalhe numa situação semelhante, de forma a permitir-lhe relacionar a sua tomada de decisão com a descrita no estudo”. Neste sentido, “é mais importante que um estudo de caso possa ser relatado do que possa ser generalizado” (idem, ibidem).

No que respeita às características do estudo de casos, Robert Yin (1975, citado por Lessard, Goyette e Boutin, 1994, p.170), salienta que o estudo de casos apresenta as seguintes características: *i)* “(...) toma por objectivo um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real”; *ii)* “as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão nitidamente demarcadas”; *iii)* “o investigador utiliza fontes múltiplas de dados”.

3 – Apresentação dos dispositivos de recolha e tratamento dos dados

Os dados utilizados numa investigação podem ser recolhidos por vários métodos. Optar por um método ou por outro, ou por vários em simultâneo depende das características do estudo a desenvolver nomeadamente do tema, dos seus objectivos e também dos recursos disponíveis.

Em estudos realizados no âmbito das ciências da educação, o questionário e a entrevista são instrumentos básicos para a recolha de dados pertinentes para o estudo em causa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.149), entende-se por dados todos os “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar”, descritivos, habitualmente escritos, que são recolhidos durante o trabalho de campo, tais como documentos oficiais, transcrições de entrevistas, memorandos dos investigadores ou dos sujeitos que participam no estudo, entre outros.

Tendo em conta que todas as técnicas de recolha de dados apresentam vantagens e desvantagens, torna-se pertinente o recurso a diferentes métodos para uma análise tão fiel quanto possível das percepções dos intervenientes no estudo.

Assumindo o paradigma interpretativo como linha de investigação e uma abordagem qualitativa, seleccionámos como técnicas de recolha de dados o questionário, a

entrevista e a análise dos projectos curriculares de turma: o questionário aplicado a todos os docentes envolvidos no estudo e a entrevista realizada a todos dos directores de turma.

O processo de tratamento dos dados foi a análise de conteúdo no que diz respeito às entrevistas e aos projectos curriculares de turma e o tratamento estatístico através do SPSS, no que se refere às respostas aos questionários.

3.1 – O questionário

Na auscultação aos professores optámos pelo questionário por se apresentar como a técnica de recolha de dados mais adequada face ao universo a inquirir. A sua principal vantagem prende-se com a sua aplicação a um maior número de indivíduos num curto espaço de tempo, permitindo o estudo de grandes quantidades de informação através do tratamento estatístico das respostas dos inquiridos, e descobrindo as tendências da população estudada. Por outro lado, os respondentes detinham o conhecimento necessário para a decodificação da mensagem, pois tratava-se da aplicação de questionários a docentes com habilitação académica superior.

Tivemos ainda em conta as limitações técnicas do questionário fechado para, na medida do possível, as podermos controlar. Assim, tendo em atenção o critério da inteligibilidade dos itens, procedemos à validação dos mesmos através da fase de pré-testagem, assegurando-nos de que os respondentes faziam uma interpretação inequívoca de cada questão.

3.1.1 – A construção do questionário

A concepção do questionário teve por objectivo a recolha de informação sobre diferentes modos de os professores conceptualizarem a gestão curricular flexível e sobre os sentidos atribuídos ao projecto curricular de turma enquanto instrumento de autonomia pedagógica.

Utilizámos como fontes de preparação do questionário as seguintes:

- O decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional;
- A análise documental de materiais produzidos pelo Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação sobre a temática em análise, nomeadamente

”Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações”, ”Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, ”Gestão Flexível do Currículo” e ”Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Curriculares”;

- o O conhecimento decorrente da nossa experiência profissional bem como da que decorre do exercício de funções no âmbito da gestão escolar.

No que se refere à temática da construção do questionário, seguimos as orientações de Ghiglione e Matalon (2005), nomeadamente ao nível do tipo de questões, do formato dos itens, das instruções, da disposição gráfica e extensão sem esquecer as condições de validação e aplicação.

Tendo em conta os objectivos a perseguir com a aplicação do questionário, ponderadas as vantagens e as desvantagens da opção pela utilização de respostas abertas ou respostas fechadas, optámos por um questionário de resposta fechada não só por ser este o instrumento que melhor respondia aos nossos objectivos, mas também por ser de mais fácil e rápida resposta e apresentar vantagens de simplificação da análise das respostas e da sintetização da informação.

O questionário foi sendo reformulado num processo contínuo de aperfeiçoamento de acordo com as sugestões de especialistas familiarizados com o tema em estudo, bem como as indicações de quatro docentes com características semelhantes às da população-alvo, a quem pedimos que respondessem e que assinalassem todas as dificuldades de compreensão dos itens.

A versão final do questionário consta no Anexo 2. Inclui no início uma introdução explicitando o contexto e os objectivos da sua aplicação, o reconhecimento da importância dos inquiridos para o desenvolvimento do estudo, a garantia do anonimato dos respondentes e da confidencialidade das respostas, o agradecimento pela colaboração prestada, o tempo estimado de preenchimento, o modo e a data limite de entrega. Em cada uma das partes do questionário incluímos instruções precisas para o seu preenchimento, dado que a sua aplicação definitiva não seria realizada na nossa presença.

No que à estrutura do questionário diz respeito, considerámos duas partes distintas: a primeira parte visava a caracterização da população em estudo, reunindo os dados de identificação dos respondentes através das seguintes variáveis de situação: idade, sexo, categoria profissional, experiência profissional, departamento curricular a que pertence; a segunda parte do questionário englobava uma série de afirmações sobre diferentes modos

de os professores conceptualizarem a gestão curricular flexível e sobre os sentidos atribuídos ao projecto curricular de turma enquanto instrumento de autonomia pedagógica.

Quanto ao formato das respostas às diferentes variáveis de caracterização da população estudada ele permitia que os respondentes seleccionassem uma de várias possibilidades. Assim em relação à variável *idade* optou-se pela sua estratificação em escalões correspondentes a dez anos, que nos dessem a ideia dos diferentes ciclos de vida, podendo seleccionar um dos seguintes: (1) menos de 29 anos; (2) 30 a 39 anos; (3) 40 a 49 anos (4) mais de 49 anos.

A variável *sexo* com o valor (1) Feminino ou (2) Masculino permitia perceber a distribuição dos respondentes quanto ao sexo.

Em relação à variável *categoria profissional* pretendíamos inferir se os respondentes pertenciam ao: (1) Quadro de Escola; (2) Quadro de Zona Pedagógica ou eram (3) Contratados.

Quanto à variável *experiência profissional* pretendíamos discriminar os respondentes em função das fases da carreira: (1) menos de 1 ano; (2) de 1 a 3 anos; (3) de 4 a 7 anos; (4) de 8 a 15 anos; (5) de 16 a 25 anos; (6) de 26 a 35 anos; (7) mais de 35 anos.

Relativamente à variável *Departamento curricular* era nossa intenção perceber se os respondentes pertenciam ao departamento de: (1) Línguas; (2) Matemática e Ciências Experimentais; (3) Ciências Sociais e Humanas ou (4) Expressões.

A segunda parte do questionário contemplava cinco temas, os quais designámos por grupos: (1) Os desafios que a gestão curricular flexível coloca aos professores; (2) Os problemas e as dificuldades que a gestão curricular flexível levanta aos professores; (3) As necessidades decorrentes da implementação da gestão curricular flexível; (4) A percepção do significado da gestão curricular flexível; (5) O sentido atribuído ao projecto curricular de turma; (6) Os intervenientes na elaboração do projecto curricular de turma.

Uma questão que frequentemente se coloca aquando da construção do questionário é o número de níveis que a escala de avaliação a utilizar deverá ter. De acordo com Moreira (2004, p.193), não existindo consenso sobre o número ideal de níveis a considerar, entende “parecer prudente concluir que cinco pontos será um número mínimo aconselhável e que não haverá grande vantagem em utilizar escalas com mais do que nove pontos”. Assim, para medir a intensidade das opiniões dos inquiridos face a cada uma das afirmações da segunda parte do questionário utilizámos uma escala de Likert de cinco

níveis, de acordo com a seguinte chave: 1 – Discordo plenamente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo plenamente.

3.1.2 – Validação do Questionário

Uma vez construído o pré-questionário ou questionário-piloto, tornava-se necessário testar a sua validade. Poder-se-ia correr o risco de obtermos uma medição desfasada da realidade em estudo quer fosse pelo desconhecimento do tema por parte dos inquiridos, quer fosse pela dificuldade de interpretação das afirmações nele contidas. Tornava-se por isso fundamental que as “cobaias” (Bell, 2008, p.129) pudessem opinar sobre questões relevantes tais como a clareza das instruções, o tempo gasto no preenchimento, a clareza ou ambiguidade de algumas questões, entre outras.

A passagem do questionário piloto foi realizada na primeira semana de Junho a quatro professores que não estavam envolvidos no estudo tendo-lhes sido explicado pessoalmente quais os objectivos do trabalho, o que se pretendia com o questionário e foi-lhes pedido que indicassem todos os problemas que, eventualmente, fossem detectando. O tempo de preenchimento do pré-questionário, realizado na nossa presença, situou-se entre os 10 e os 12 minutos, tempo considerado bom face às recomendações para um tempo de preenchimento que não exceda os 45 minutos, evitando que o interesse do entrevistado esmoreça e a qualidade das respostas seja posta em causa (Ghiglione e Matalon, 2005, p.113).

O grupo piloto pronunciou-se favoravelmente em relação à forma e ao conteúdo do pré-questionário e não apresentou qualquer dúvida em relação à apresentação gráfica e às instruções de preenchimento. Porém, sugeriu a introdução de nova afirmação na segunda parte do questionário que naturalmente tivemos em boa conta: no grupo (4) “Percepção do significado da gestão curricular flexível” foi acrescentado o item 32: “Uma oportunidade para a implementação de novas metodologias e de inovação nas práticas pedagógicas”.

De forma a corrigir alguns erros de lógica detectados procedemos à transferência de algumas afirmações entre grupos. Assim, as afirmações dentro do mesmo grupo adquiriram uma maior articulação entre si, os grupos ganharam maior coerência e o questionário ficou mais enriquecido na sua concepção. Nesta perspectiva, foram transferidos do grupo (1) “Desafios que a gestão curricular flexível coloca aos professores”

para o grupo (2) “ Problemas e dificuldades que a gestão curricular flexível levanta aos professores” os seguintes itens:

- Item 12: “Confronto com a necessidade de responder à diversidade e à diferenciação dos alunos sem que a formação inicial os tenha preparado para isso”;
- Item 13: “Aumento da carga burocrática sobre o trabalho dos professores na escola e na turma”;
- Item 16: “Dificuldades na definição de prioridades curriculares em função do enquadramento sócio-económico e cultural e a especificidade dos alunos”;
- Item 17: “Dificuldades na definição de estratégias e articulação de procedimentos e métodos de trabalho”;
- Item 18: “Dificuldades dos professores na selecção das competências consideradas essenciais para o grupo de alunos em concreto”;
- Item 19: “Dificuldades por parte do director de turma no exercício de uma liderança que viabilize a elaboração e a concretização do projecto curricular de turma numa perspectiva de trabalho em equipa”.

Foi ainda transferido do grupo (1) “Desafios que a gestão curricular flexível coloca aos professores” para o grupo (3) “Necessidades decorrentes da implementação da gestão curricular flexível”:

- Item 20:” Formação dos professores para o desenvolvimento de projectos no âmbito da gestão curricular flexível”.

Dado tratar-se de uma investigação desenvolvida em meio escolar solicitámos, nos termos da lei, autorização à Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério de Educação, para aplicação do questionário.

3.1.3 – Aplicação do Questionário

Terminada a versão definitiva do questionário passámos à fase da aplicação. O questionário foi entregue em mão aos vinte e um professores (a totalidade) que leccionavam os 5º e 6º anos de escolaridade pois, como refere Robert Stake (2009, p.20), “a investigação com estudo de caso não é uma investigação por amostragem”. O objectivo primeiro é compreendermos o caso específico em estudo e não entendermos outros casos a partir dele. O processo de aplicação do questionário decorreu entre os dias 23 de Junho e 2

de Julho de 2009. Responderam ao mesmo, vinte docentes tendo-se alcançado uma taxa de retorno de 95%.

3.2 – A entrevista

Ghiglione e Matalon (2005, p.64) referem que, do ponto de vista metodológico e prático, a entrevista “é uma conversa com um objectivo”. Na mesma linha, Moser e Kalton (1971, citados por Bell, 2008, pp. 137-138) descrevem a entrevista como “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado”.

Após análise dos vários tipos de entrevista, optámos pela realização de uma entrevista semi-estruturada por ser aquela que, como refere Sá (1997, p.17), nos pode proporcionar informações que de outro modo dificilmente seriam captadas. Para além disso, na entrevista semi-estruturada, como referem (Bogdan e Biklen 1994, p.135), “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”.

A entrevista *semi-estruturada* caracteriza-se por assentar num guião básico, a partir do qual o entrevistador faz as adaptações que se revelem necessárias de modo a permitir que o entrevistado tenha a oportunidade de clarificar as suas opiniões e fundamentar os seus pontos de vista de forma objectiva e com profundidade. Embora o guião construído durante a fase de planeamento da entrevista preveja a sequência que as questões a abordar devem seguir, por via da pertinência de eventuais ajustes no decurso da entrevista, torna-se possível a abordagem de situações e aspectos não previstos, nomeadamente no que se refere ao esclarecimento e aprofundamento de pontos de vista do entrevistado.

De Ketele (1999, p.193), designa este tipo de entrevista de *semidirigida*. Refere o autor que a entrevista semidirigida é em parte directiva no que respeita aos temas e aos objectos sobre os quais pretendemos recolher informações e em parte não directiva no que se refere ao interior dos temas. Aponta duas grandes vantagens neste tipo de entrevista: *i)* “as informações que se pretende recolher reflectem melhor as representações (...) dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir”; *ii)* “as informações que se deseja recolher, são-no num tempo muito mais curto do que numa entrevista livre, que nunca oferece a garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes”.

O guião das entrevistas foi estruturado de modo a permitir obtermos informação veiculada pelos directores de turma do 2º ciclo do ensino básico, acerca de quatro grupos de questões: *a)* o desempenho do director de turma; *b)* o trabalho pedagógico no conselho

de turma; c) a participação dos pais; d) a avaliação. A formulação das questões na situação da entrevista foi a mais aberta possível, de modo a que cada entrevistado pudesse exprimir as suas convicções e conhecimentos com o mínimo de constrangimento. As entrevistas foram realizadas de forma individual e decorreram nos meses de Maio a Julho de 2009 de acordo com a disponibilidade dos entrevistados.

A informação recolhida foi registada sob a forma de gravação em suporte digital, com a anuência dos entrevistados, transcritas na íntegra (*Anexo 4*) e colocadas num único documento de *Word*, para posterior análise de conteúdo. A opção por esta via de registo teve como intuito beneficiar das suas vantagens: i) permite minimizar o risco de, ainda que de forma inconsciente, o entrevistador seleccionar a informação que favoreça os seus objectivos; ii) possibilitar que a entrevista ao ser ouvida repetidas vezes torne mais fiel a sua análise.

3.2.1 – A construção do guião da entrevista

Como refere Tuckman (2000, p.325) na preparação dos itens para o guião de uma entrevista, a primeira etapa a levar acabo deverá consistir na especificação das variáveis que pretendemos medir e com base nelas elaborar as questões. As questões devem, portanto, reflectir “o objectivo que se pretende verificar” (idem, p.320). Por isso, o guião da entrevista foi elaborado para dar resposta ao eixo de análise *competências e modos de funcionamento do Director de Turma enquanto líder pedagógico de uma equipa de professores*. Com base neste eixo de análise as questões foram organizadas em torno de seis temas aglutinadores como se indica no Quadro 2.

Quadro 2: *Temas e tópicos do guião da entrevista*

Temas	Tópicos
Motivações e constrangimentos do director de turma.	Funções do director de turma. Preparação para o desempenho do cargo. Necessidades de formação.
Motivação dos professores.	Envolvimento dos professores. Trabalho em equipa.
Organização do trabalho pedagógico do conselho de turma.	O conselho de turma como espaço de debate pedagógico. O conselho de turma como espaço de organização colaborativa do trabalho com os alunos.
Participação dos pais.	Envolvência no processo educativo dos filhos. Envolvência nas actividades e projectos da turma.
Avaliação.	A auto-regulação do trabalho dos professores.

	Avaliação do projecto curricular de turma.
Elaboração do Projecto Curricular de Turma	A elaboração do projecto curricular de turma.

O guião da entrevista consta no (*Anexo 3*).

As entrevistas foram realizadas de forma individual a todos os directores de turma do 2º ciclo e decorreram nos meses de Maio a Julho de 2009 de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, tendo sido gravadas em suporte digital com a devida autorização dos mesmos.

4 – O processo de tratamento dos dados

Os dados em estado bruto obtidos pela aplicação do questionário ou da realização da entrevista, têm de ser registados, analisados e interpretados. O objectivo consiste em organizar e sistematizar a informação para a poder analisar e interpretar. Assim:

4.1 - Tratamento dos dados do questionário

Os dados obtidos pelo questionário foram tratados através do programa Statistical Package for The Social Sciences (SPSS) para MsWindows versão 17.0. Para o efeito criámos um ficheiro de dados preparando previamente as variáveis de acordo com os itens do questionário, tendo em consideração que o número e a definição das mesmas deveriam representar as respostas às questões colocadas. Após a codificação dos questionários procedeu-se à introdução dos dados na base que serviria de apoio a todo o tratamento.

4.2 – A análise de conteúdo das entrevistas

Bardin (2008, p.44) define análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.” Assim, a análise de conteúdo visa transformar a informação obtida em algo que seja interpretável, que tenha significado para o investigador: as categorias de análise. Como refere Bardin (2008, p.39) as categorias são um método taxonómico que devolve a

ordem, segundo critérios, à desordem aparente, permitindo inferências e produção de conhecimento deduzido dos conteúdos a partir de índices ou indicadores. A descrição do conteúdo das mensagens assenta em três níveis: temas, categorias e indicadores. No que ao nosso trabalho respeita, o nível temático representa uma área global em que o trabalho dos directores de turma se desenvolve. As categorias foram induzidas a partir do agrupamento dos indicadores por áreas específicas. Os indicadores são as funções, acções ou actividades que se esperam dos directores de turma no desempenho do cargo.

Do processo de transcrição das entrevistas resultou um conjunto significativo de discursos: o *corpus* da análise. Numa primeira etapa procedemos a uma *leitura flutuante* de cada entrevista segundo a ordem pela qual foram realizadas com o objectivo de, gradualmente, nos apropriarmos do texto e começar a desenhar os contornos das unidades de registo. Nesta fase, procurámos *anotar à margem*, aspectos significativos do discurso dos entrevistados na procura de “regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados” (Bogdan e Biklen, 1994, p.221). Desta pré-análise, emergiu um conjunto de temas e categorias que viriam a permitir o apuramento das respectivas unidades de registo (Quadro 3).

Quadro3: *Temas e categorias de análise (1ª etapa)*

Temas	Categorias
A: Motivações e constrangimentos do director de turma	A1: Funções do director de turma. A2: Preparação para o desempenho do cargo. A3: Necessidades de formação.
B: Motivação dos professores	B1: Envolvimento dos professores. B2: Trabalho em equipa.
C: Organização do trabalho pedagógico do conselho de turma	C1: O conselho de turma como espaço de debate pedagógico. C2: O conselho de turma como espaço de organização colaborativa do trabalho com os alunos.
D: Participação dos pais	D1: Envolvência no processo educativo dos filhos. D2: Envolvência nas actividades e projectos da turma.
E: Avaliação	E1: A auto-regulação do trabalho dos professores. E2: Avaliação do projecto curricular de turma.
F: Elaboração do Projecto Curricular de Turma	F1: A elaboração do projecto curricular de turma.

Na etapa seguinte, procedemos ao aprofundamento da análise de conteúdo da qual resultaram as grelhas de análise contendo os temas, as categorias, as subcategorias e os indicadores (Anexo 5). Era chegado o momento de nos preocuparmos com o processo de codificação que, segundo Holtsi (1969, citado por Bardin, 2008, p.129), “é o processo pelo

qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo”. As categorias foram sendo “moldadas” em função da determinação das unidades de registo, havendo o cuidado de garantir que a fragmentação da comunicação reflectisse as características defendidas por Bardin (2008, p.38): homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objectividade e adequação. O progressivo ajustamento a que foi submetido o sistema de categorias permitiu-nos chegar à forma final da categorização, expressa no Quadro 4:

Quadro 4: *Temas e categorias resultantes da análise (versão final)*

Temas	Categorias
A: Desempenho do director de turma	A1: Funções do director de turma. A2: Preparação para o exercício do cargo.
B: O trabalho pedagógico no conselho de turma	B1: Trabalho em equipa pedagógica. B2: Organização do trabalho pedagógico.
C: Participação dos pais	C1: Envolvências dos pais no processo educativo dos filhos.
D: Avaliação	D.1: Avaliação como auto-regulação do trabalho dos professores. D.2: Avaliação do projecto curricular de turma.

5 – A análise documental

A análise documental como técnica de recolha de dados semelhante à análise de conteúdo desenvolveu-se de acordo com a metodologia defendida por diferentes autores (Bogdan e Biklen, 1994; Bardin, 2008): (i) leitura global da informação; (ii) definição de temas e reorganização da informação em unidades de informação; (iii) elaboração de um sistema de categorias e (iv) validação das categorias por especialistas na temática em estudo.

Segundo Stake (2009, p.84), a recolha de dados através do estudo de documentos “segue a mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar”. No caso concreto das instituições escolares, a análise de documentação torna-se indispensável pois, como referem Bogdan e Biklen (1994, p.180), tais documentos permitem-nos ter acesso “à perspectiva oficial”. Os objectivos do nosso estudo reclamavam a necessidade de procedermos à análise dos projectos curriculares de turma.

5.1 – Análise dos projectos curriculares de turma

Como ponto de partida para a análise dos projectos curriculares de turma seguimos as orientações de Maria do Céu Roldão (1995) segundo as quais a elaboração do projecto curricular deve ser equacionada. No formato proposto pela autora (1995), a *análise de situação* constitui o ponto de partida do processo de desenvolvimento curricular ao nível do conselho de turma e deve contemplar duas situações:

a) O *contexto global da turma*, que poderá incluir: *i)* enquadramento socioeconómico e cultural; *ii)* caracterização de situações de diversidade étnica, linguística, cultural ou outras; *iii)* caracterização da turma no que respeita a ritmos e modos de aprendizagem, estratégias que têm obtido maior sucesso, problemas de integração na escola;

b) A *caracterização da turma ao nível dos alunos*, podendo englobar: *i)* estabilidade ou não na formação de subgrupos; *ii)* situações de dificuldade de integração na turma; *iii)* alunos portadores de diferenças culturais ou outras.

Na perspectiva de Roldão (1995), o conhecimento da realidade constitui o ponto de partida para a tomada de decisões no domínio curricular, permitindo aos professores adequar estratégias e processos de trabalho tendo em vista assegurar aprendizagens bem sucedidas para todos os alunos.

Para esta autora (1995) a gestão curricular concretiza-se em quatro dimensões:

- *Reconstrução curricular*, na qual o director de turma fazendo uso das suas competências de líder e gestor, promover a análise conjunta do currículo proposto, seus princípios e objectivos gerais tendo em vista a decisão conjunta sobre as prioridades a adoptar em função da análise da situação da turma. Este trabalho em equipa deverá incidir nas seguintes tarefas: *i)* sequenciar diferentemente os objectivos propostos no currículo formal para dar maior ênfase a dimensões em que os alunos revelem maiores dificuldades; *ii)* seleccionar e ordenar conteúdos de forma pertinente; *iii)* acertar estratégias para cada disciplina; *iv)* cada professor equaciona o mesmo para a sua disciplina no que respeita a conceitos, conteúdos e objectivos que possam ser estrategicamente trabalhados numa perspectiva de cooperação interdisciplinar, cabendo ao director de turma promover a coerência entre ajustamentos a realizar em cada disciplina; *v)* analisar conjuntamente os conceitos trabalhados em cada área e respectivo grau de aprofundamento.

o *Diferenciação curricular*, cabendo ao director de turma em conjunto com os professores proceder à análise das diferenças evidenciadas na *análise da situação* e com base nesse trabalho conjunto: *i)* estabelecerem e gerirem estratégias diferenciadas de trabalho a funcionarem em simultâneo na sala de aula. Sabendo que essas estratégias diferenciadas são naturalmente diferentes de disciplina para disciplina deve, no entanto, ser analisado e gerido em comum o tipo de diferenças a que todos os professores irão prestar atenção, bem como as características gerais e os modos de gerir a aula para trabalhar com grupos diferenciados; *ii)* debaterem e definirem critérios para a promoção deste tipo de trabalho de modo a assegurar uma actuação coordenada entre os docentes, no respeito pela especificidade das actividades concretas de cada disciplina (decisão e gestão individual de cada professor).

o *Adequação curricular*, etapa que requer uma gestão curricular fundamentada nas decisões do conselho de turma e na gestão curricular do director de turma. Engloba: *i)* adequação do currículo face ao nível etário dos alunos ou a situações de diferença cultural ou linguística. Tais situações, para além de requererem práticas de estratégias diferenciadas, colocam questões de adequação: decidir como se vai tratar um conteúdo de forma adequada a cada uma dessas situações sem deixar de ter em vista as metas pretendidas; *ii)* previsão de formas de concretizar essas decisões acordando linhas comuns ou convergentes para as várias disciplinas.

o *Construção curricular*. Como considera Roldão (1995), apesar do carácter centralizador do sistema curricular português, existem algumas áreas abertas, sem currículo formal estabelecido, que os professores podem explorar com alguma margem de autonomia para *construir currículo* para além do currículo centralmente definido. Conceber e delinear projectos no âmbito da área de projecto ou outras actividades, são situações que terão de ser coordenadas e geridas em sede do conselho de turma assumindo uma vez mais o director de turma um papel decisivo na gestão desta *construção curricular*. Como tarefas a desenvolver nestas situações coloca as que definem qualquer processo de desenvolvimento curricular: *i)* análise da situação/contexto; *ii)* definição de objectivos pretendidos face a essa análise; *iii)* selecção de conteúdos e/ou actividades adequadas a esses objectivos; *iv)* definição de estratégias; *v)* distribuição de tarefas; *vi)* previsão das formas de avaliação; *vii)* produto final que reflecta o percurso curricular desenvolvido.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao longo deste capítulo apresentamos os resultados obtidos através do questionário, da análise de conteúdo das entrevistas, a sua interpretação, bem como a análise dos projectos curriculares de turma, tendo presentes os objectivos que nos moveram neste estudo: *i)* inferir sobre os modos como os professores percebem a gestão curricular flexível; *ii)* inferir sobre o sentido atribuído ao projecto curricular; *iii)* analisar o papel do director de turma enquanto líder do conselho de turma e gestor do currículo nacional; *iv)* inferir sobre os intervenientes na elaboração do projecto curricular de turma. Em suma, percebermos até que ponto a organização do trabalho docente e a acção do director de turma se ajustam às exigências e pressupostos da gestão flexível do currículo expressos no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

A apresentação dos dados está organizada em etapas sucessivas com a seguinte orientação:

1 – Apresentação dos resultados obtidos através dos questionários: na primeira parte procedemos à caracterização dos entrevistados tendo em conta as respectivas características individuais, a categoria e experiência profissionais, o departamento curricular a que pertencem; na segunda parte do questionário apresentamos os resultados do confronto dos professores com os desafios que a gestão curricular flexível lhes coloca, os problemas e as dificuldades que a gestão curricular flexível levanta, as necessidades decorrentes da implementação da gestão curricular flexível, a percepção do significado da gestão curricular flexível, o sentido atribuído ao projecto curricular de turma e os intervenientes na elaboração do projecto curricular de turma.

2 – Análise de conteúdo das entrevistas, apresentando as opiniões dos directores de turma sobre questões organizadas em torno dos quatro temas seguintes: *i)* o desempenho do director de turma; *ii)* o trabalho pedagógico no conselho de turma; *iii)* o envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos; *iv)* a avaliação como auto-regulação do trabalho dos professores.

3 – Análise dos projectos curriculares de turma adoptando como base o modelo proposto por Maria do Céu Roldão (1995) segundo o qual a autora defende que os professores tenham em linha de conta a conjugação das seis dimensões seguintes quando

perspectivam a elaboração dos projectos curriculares de turma, a saber: *i)* contexto global da turma; *ii)* caracterização da turma ao nível dos alunos; *iii)* reconstrução curricular; *iv)* diferenciação curricular; *v)* adequação curricular; *vi)* construção curricular.

Nas situações em que tal se justificou, a apresentação dos resultados teve em linha de conta a triangulação dos dados recolhidas pelas várias fontes utilizadas.

1 – Resultados obtidos através dos questionários

1.1- Caracterização dos respondentes

Quadro 5: *Distribuição do número e percentagem de respondentes em relação à idade.*

Idade	Nº	%
Menos de 29 anos	2	10
De 30 a 39 anos	7	35
De 40 a 49 anos	7	35
Mais de 49 anos	4	20
Total	20	100

Quanto à distribuição por sexos, a relação era de 55% de respondentes do sexo feminino (n = 11), para 45% do sexo masculino (n = 9), reflectindo algum equilíbrio entre sexos.

Já quanto à distribuição por categoria profissional verificou-se uma predominância de respondentes pertencentes ao quadro de escola (55%) e um equilíbrio entre os docentes pertencentes ao quadro de zona pedagógica e os docentes contratados (Quadro 6).

Quadro 6: *Distribuição do número e percentagem de respondentes por categoria profissional.*

Categoria Profissional	Nº	%
Quadro de Escola	11	55
Quadro de Zona Pedagógica	4	20
Contratado	5	25
Total	20	100

No que respeita à experiência profissional, constatámos que o grupo dos inquiridos é detentor de uma já larga experiência, verificando-se a existência de uma predominância

de docentes com uma experiência profissional que varia entre os intervalos de 8 a 15 anos e de 16 a 25 anos, de modo equitativo, representando 70% dos respondentes (Quadro 7).

Quadro7: *Distribuição do número e percentagem de respondentes por experiência profissional*

Experiência Profissional	Nº	%
Menos de 1 ano	1	5
De 1 a 3 anos	1	5
De 4 a 7 anos	2	10
De 8 a 15 anos	7	35
De 16 a 25 anos	7	35
De 26 a 35 anos	2	10
Total	20	100

Quanto ao departamento a que pertenciam verificou-se um equilíbrio na distribuição dos respondentes pelos vários departamentos curriculares que integram a estrutura organizativa da escola, excepção feita ao departamento de Ciências Sociais e Humanas (Quadro 8). Porém, tal facto não significou nenhuma intenção deliberada de exclusão de qualquer departamento. Tal resulta do facto de ao nível do segundo ciclo do ensino básico os docentes do grupo de recrutamento 200 leccionarem as disciplinas de Língua Portuguesa e História e Geografia de Portugal e poderem integrar o departamento de Línguas ou o departamento de Ciências Sociais e Humanas, em função da sua formação de origem, da disciplina que leccionam e da opção do professor em matéria de avaliação do desempenho no que respeita à componente científico-pedagógica.

Quadro 8: *Distribuição do número e percentagem de respondentes em relação ao departamento a que pertencem*

Departamento Curricular	Nº	%
Línguas	6	30
Matemática e Ciências Experimentais	6	30
Ciências Sociais e Humanas	1	5
Expressões	7	35
Total	20	100

1.2 – Posicionamento dos respondentes face às questões colocadas

A segunda parte do questionário era constituída por seis grupos de afirmações que procuravam confrontar os professores com os modos de conceptualizarem a gestão curricular flexível e os sentidos atribuídos ao projecto curricular de turma enquanto instrumento de autonomia curricular.

Os grupos de afirmações eram os seguintes:

- 1º Grupo: Os desafios que a gestão curricular flexível coloca aos professores;
- 2º Grupo: Os problemas e as dificuldades que a gestão curricular flexível levanta aos professores;
- 3º Grupo: As necessidades decorrentes da implementação da gestão curricular flexível;
- 4º Grupo: A percepção do significado da gestão curricular flexível;
- 5º Grupo: O sentido atribuído ao projecto curricular de turma;
- 6º Grupo: Os intervenientes na elaboração do projecto curricular de turma.

Com vista a uma clara sistematização da interpretação dos resultados obtidos relativamente às afirmações desta segunda parte do questionário definimos como critério de posicionamento dos inquiridos o seguinte:

- Concordância – Concordo plenamente/concordo;
- Neutralidade – Não concordo nem discordo;
- Discordância – Discordo plenamente/discordo.

As afirmações que constituíam cada um dos grupos eram as seguintes:

Quadro 9: Os desafios que a gestão curricular flexível coloca aos professores.

Itens considerados	Concordância		Discordância		Neutralidade	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Predisposição dos professores para assumirem profissionalmente o processo de autonomia pedagógica e de gestão curricular.	15	75	1	5	4	20
Substituição de lógicas curriculares uniformes por um processo de diferenciação curricular.	18	90	-	-	2	10
Substituição de uma lógica de trabalho isolado por uma lógica de partilha e de trabalho colaborativo.	17	85	1	5	2	10
Reflexão sobre a prática lectiva, levando o professor a transformar-se num <i>investigador</i> , da sua própria acção.	17	85	2	10	1	5
Adequação do currículo nacional à diversidade e à heterogeneidade dos alunos.	17	85	1	5	2	10
Definição de estratégias de adaptação e desenvolvimento que a todos respeite e a todos inclua.	18	90	-	-	2	10
Clarificação de princípios, atitudes e valores a promover pela via do trabalho concertado dos professores da turma.	17	85	2	10	1	5
Aceitação dos pais como parceiros na elaboração e dinamização de actividades e projectos da turma.	16	80	2	10	2	10
Apelo à integração dos saberes e ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem centrado na definição de um conjunto de competências que é desejável que todos os alunos adquiram.	18	90	1	5	1	5
A abordagem curricular pela via da diferenciação acentua as disparidades entre os resultados da avaliação interna (contínua) e a avaliação externa (aferida).	12	60	3	15	5	25
Acréscimo de esforço na medida em que obriga os professores à análise transversal dos currículos dos três ciclos do ensino básico.	15	75	3	15	2	10

Os itens considerados no primeiro grupo da segunda parte do questionário, pretendiam auscultar os inquiridos sobre os desafios que a gestão curricular flexível lhes coloca no quotidiano da sua prática lectiva.

Os resultados obtidos permitiram-nos, de uma forma muito consistente, inferir que os docentes do 2º ciclo do ensino básico manifestam disponibilidade para aceitar com profissionalismo o desafio da autonomia pedagógica e da gestão curricular flexível e encaram esse desafio como uma oportunidade de melhoria da sua *performance* profissional: *a)* pela via da alteração dos modos de trabalhar o currículo adequando-o à diversidade dos seus alunos; *b)* adopção de uma nova atitude de trabalho colaborativo e de partilha; *c)* reflexão sobre as suas práticas e incentivo à investigação da sua própria acção como contributo para a melhoria dos seus desempenhos; *d)* alteração do modo de funcionamento dos conselhos de turma, com a preocupação de organizar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem que apela à integração dos saberes alicerçado na definição de competências que é desejável que todos os alunos adquiram; *e)* na definição concertada de estratégias de adequação e de clarificação de princípios, atitudes e valores a desenvolver com os alunos. Esta preocupação com a clarificação dos princípios, das atitudes e dos valores em sede do conselho de turma, de uma forma colaborativa, deixa antever uma tomada de consciência da relevância e da necessidade de integrar as

dimensões da cidadania na abordagem curricular já que os seus destinatários apresentam à partida experiências de vida diversas.

Porém, na perspectiva dos inquiridos, esta nova abordagem curricular assente na diferenciação acaba por ter uma influência negativa nos resultados dos alunos ao acentuar de modo muito significativo (60%) as disparidades entre os resultados da avaliação interna e da avaliação externa. Esta foi uma opinião manifestada pelos professores de forma transversal aos vários departamentos curriculares o que, em certa medida, se revelou surpreendente tendo em conta que apenas as disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa, ao nível do 2º ciclo do ensino básico, estão sujeitas à realização de provas de regulação externa do processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 10: *Os problemas e as dificuldades que a gestão curricular flexível levanta aos professores.*

Itens considerados	Concordância		Discordância		Neutralidade	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Confronto com a necessidade de responder à diversidade e à diferenciação dos alunos sem que a formação inicial os tenha preparado para isso.	13	65	4	20	3	15
Aumento da carga burocrática sobre o trabalho dos professores na escola e na turma.	15	75	2	10	3	15
Dificuldades na sua construção tendo em conta a quantidade de tarefas em que os professores se encontram envolvidos na sua actividade diária.	14	70	1	5	5	25
Dificuldades na sua implementação e avaliação contínua, tendo em conta a carga horária a que os professores estão sujeitos e a consequente escassez ou mesmo inexistência de tempos comuns para o trabalho colaborativo.	19	95	-	-	1	5
Dificuldades na definição de prioridades curriculares em função do enquadramento sócio-económico e cultural e a especificidade dos alunos.	17	85	-	-	3	15
Dificuldades na definição de estratégias e articulação de procedimentos e métodos de trabalho. *	12	60	3	15	4	20
Dificuldades dos professores na selecção das competências consideradas essenciais para o grupo de alunos em concreto.	11	55	6	30	3	15
Dificuldades por parte do director de turma no exercício de uma liderança que viabilize a elaboração e a concretização do projecto curricular de turma numa perspectiva de trabalho em equipa.	10	50	6	30	4	20

* Um dos inquiridos não respondeu a este item.

Quando questionados sobre os problemas e as dificuldades que a gestão curricular flexível levanta aos professores as respostas foram inequívocas: os docentes referiram acentuadas dificuldades na definição de prioridades curriculares, na definição de estratégias e articulação de procedimentos e métodos de trabalho, bem como na selecção das competências consideradas essenciais tendo em conta a especificidade dos seus alunos.

Referiram ainda como problema (65%) o facto de a formação inicial não os ter preparado para lidar com a diversidade e a diferenciação curricular.

O aumento da carga burocrática sobre o trabalho dos professores (75%) e a escassez ou mesmo a inexistência de tempos comuns para o desenvolvimento do trabalho em equipa (95%) foram também considerados factores condicionantes da implementação da gestão curricular flexível e da reflexão conjunta sobre a respectiva avaliação de forma sistemática. Importa aqui referir em reforço desta posição evidenciada pelos professores, a existência de alguns constrangimentos institucionais para que as escolas enquanto “organizações inteligentes” (Leite: 2006, p.76) possam (re)pensar-se colectivamente e reflectir sobre as práticas que instituem. Em concordância com esta linha de pensamento a mesma autora (idem) reconhece que as tarefas que impendem sobre os professores, fruto de uma cada vez maior pressão e exigência profissional, bem como a cultura organizacional das instituições escolares, “empurra-os muitas vezes para práticas curriculares de continuidade que tentam revestir de uma nova retórica legitimada no quadro de concepções educativas que apontam para um maior protagonismo do local”.

Já quanto ao desempenho do papel de líder por parte do director de turma, impulsionador da participação colectiva dos professores na elaboração e na concretização do projecto curricular de turma, as opiniões dividiram-se: (50%) dos inquiridos reconheceram a existência de dificuldades nessa liderança enquanto que (30%) não reconheceu quaisquer dificuldades e os restantes (20%) manifestaram uma posição de neutralidade face à temática em apreço.

Num sistema educativo caracterizado por uma organização pedagógica marcada pelo regime de “classe”, “classe de alunos” mas também “classe de professores” e “classe de saberes” como defende Barroso (2005, p. 49) e que, por via desse regime, se depara com a “necessidade de diversificar o ensino e as práticas pedagógicas em função da diversidade dos alunos” (idem), a coordenação do ensino e do trabalho dos professores de uma mesma turma merece especial referência. Como assinala Sá (1996, pp.139-140), “é precisamente neste contexto caracterizado por uma excepcional “partição dos saberes” que a articulação dos desempenhos dos diferentes professores que leccionam a um mesmo grupo de alunos ganha particular acuidade”. O papel do director de turma ganha honras de centralidade na organização pedagógica da escola. É por isso que o desempenho do cargo de director de turma não pode subjugar-se aos critérios de “motivação para”, de “perfil para”, ou mesmo, como não raras vezes acontece, de “completar o horário” semanal do

professor em conformidade com as orientações superiormente definidas. Numa versão mais recente, estas mesmas orientações superiores fazem agora recair a nomeação desta figura de *gestão pedagógica intermédia* preferencialmente na figura do professor titular. É o critério estritamente administrativo a prevalecer sobre o critério da preparação adequada para o desempenho do cargo. Admitimos que a motivação e o perfil sejam condições necessárias a um desempenho eficaz do cargo de director de turma mas não serão certamente condições suficientes. A relevância de um cargo de natureza pedagógica (entre outras) como é o de director de turma assume contornos bem mais exigentes: para lá do desempenho administrativo, certamente necessário e indispensável, existe a dimensão pedagógica que jamais poderá ser descurada. O papel da liderança e da gestão, componentes essenciais da dimensão pedagógica do cargo, constituem o cerne da flexibilidade e da adequação curricular. É por isso que a preparação/formação para o cargo de líder de um grupo de professores e de gestor do currículo nacional que tem de ser ajustado às especificidades locais assume hoje uma importância estratégica vital. Deve, por isso mesmo, estar na ordem das prioridades da gestão diferenciada e contextualizada dos currículos do ensino básico. A formação assume-se como uma condição *sine qua non* do eficiente desempenho do cargo de director de turma.

Os resultados revelaram ainda uma significativa e inesperada percentagem de docentes que manifestaram uma posição de indiferença face aos problemas que a gestão curricular flexível lhes coloca. De resto, a análise dos questionários permitiu inferir que esta posição de indiferença, encontrando-se disseminada pelos vários departamentos curriculares era no entanto perceptível uma relativa predominância de respondentes pertencentes ao departamento de Línguas e de docentes do quadro de escola e com tempo de serviço enquadrado nos intervalos de 16 a 25 anos e de 26 a 35 anos. Esta posição de distanciamento evidenciada pelos docentes com tempo de serviço enquadrado nos intervalos referidos parece corresponder às fases do ciclo de vida profissional dos professores “serenidade e distanciamento afectivo” e “conservadorismo e lamentações” segundo o modelo proposto por Huberman (1992). Para o autor, a fase do “conservadorismo e lamentações” que ocorre entre os 25 e os 35 anos de carreira representa o período durante o qual os professores se lamentam da evolução dos alunos, da política educacional, dos colegas mais novos e manifestam tendência “para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de óptica geral face ao futuro” (idem, p.45). A fase do *conservadorismo* é antecedida pela fase da

serenidade e distanciamento afectivo entendida como um “estado de alma”. Durante este período, os professores iniciam uma mudança da forma de trabalhar, diminuem o investimento na profissão e distanciam-se afectivamente das suas tarefas.

Quadro 11: *As necessidades decorrentes da implementação da gestão curricular flexível.*

Itens considerados	Concordância		Discordância		Neutralidade	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Formação dos professores para o desenvolvimento de projectos no âmbito da gestão curricular flexível.	19	95	-	-	1	5
Existência de tempos comuns para desenvolvimento de trabalho em equipa.	19	95	1	5	-	-

Numa confirmação de quase unanimidade (95%), os inquiridos reconheceram a existência de necessidades de formação complementar como ferramenta indispensável para o desenvolvimento de projectos no âmbito da gestão curricular flexível. De resto, esta necessidade de formação complementar assumida pelos docentes converge com o reconhecimento de que a formação inicial não lhes proporcionou essas ferramentas para poderem encarar com maior segurança e eficácia os desafios da diversidade e da diferenciação pedagógica.

Sendo certo que gerir o currículo numa escola que se quer para todos, como refere Leite (1999, p.10), “implica rejeitar práticas que fazem o culto do unívoco e que são indiferentes às diferenças, não respeitando a heterogeneidade e a diversidade”, torna-se igualmente verdadeiro que a gestão flexível do currículo se apresenta como uma oportunidade para a escola se assumir como uma instituição “curricularmente inteligente” no sentido que lhe é atribuído por Leite (2006, p.75). Isto é, uma instituição “que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar”. Em síntese, uma escola que se interroga, uma escola que se reinventa, processo para o qual a “formação” assume um papel determinante como sublinha Cabral (1997, p. 61).

Leite (2005, p.11) defende que a formação dos professores deve também preocupar-se com as questões inerentes à multiculturalidade. Para além da capacidade de desenvolver “projectos que adequem o discurso oficial, simultaneamente, às especificidades locais e ao mundo em que vivemos”, é ainda necessário que a formação de professores “decorra num ambiente de confronto de opiniões e de partilha de pontos de vista, isto é, que permita a criação de comunidades de aprendizagem pessoal e profissional”. Neste sentido, é necessário que os “futuros professores sejam preparados não

apenas para identificar e compreender os processos de exclusão social e cultural, mas também para agir em conformidade com o diagnóstico e caracterização das situações” (idem, p. 12).

Não admira, pois, a constatação desta necessidade de formação por parte dos professores tornando-se até compreensível na medida em que evidencia as insuficiências dos projectos de formação inicial e contínua. Por seu turno, a formação contínua criada no seio do sistema educativo também não terá colocado no centro das suas prioridades o desafio da formação para as problemáticas da flexibilidade curricular como resposta às questões levantadas pela multiculturalidade. É certo que no âmbito da gestão flexível do currículo, sobretudo após a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, ocorreram acções de formação neste domínio. Mas, não é menos verdade que a ausência de uma programação em rede desta formação específica (pois cada Centro de Formação de Associação de Escolas goza de um espaço de autonomia para organizar a sua própria oferta formativa) como resposta a uma necessidade emergente no sistema educativo, teve como resultado um défice de formação dos professores no que à gestão curricular flexível diz respeito. Se a este facto sobrepusermos a mobilidade (sobretudo anual) dos professores, teremos como resultado um desequilíbrio do sistema que é hoje bem notório. Sobretudo as escolas do interior, as escolas ditas “de passagem”, são as que mais sentem esse desequilíbrio. Porventura, muitas destas escolas terão feito um significativo investimento em formação que depois foi descapitalizado por via dessa mobilidade.

De igual modo, os professores denunciaram a inexistência de tempos comuns que lhes permitam desenvolver um trabalho colaborativo. Sendo certo que os professores (90%) consideram a gestão curricular flexível como uma oportunidade para o desenvolvimento de um trabalho em equipa como é referido no (Quadro 10), a inexistência desses tempos comuns que proporcionem uma acção reflexiva constitui um efectivo obstáculo à implementação de projectos curriculares que configurem mudança das práticas e que confirmem sentido à acção educativa fomentadora de uma verdadeira igualdade de oportunidades.

Importa neste particular fazer uma breve referência às relativamente recentes orientações sobre a organização do horário semanal dos professores e às suas implicações. Poder-se-á afirmar que estamos perante duas tendências contraditórias: uma, a da gestão curricular flexível, que aponta para uma maior responsabilização da escola e dos professores na definição e implementação de projectos curriculares que confirmem sentido a

uma acção educativa geradora de aprendizagens significativas e de qualidade para todos mas que, para a sua contextualização, necessita forçosamente de ocorrer em espaços e tempos que permitam a reflexão e o trabalho conjunto dos professores; outra, aponta no sentido do alargamento do horário de permanência dos professores na escola, caracterizado por uma forte regulação por despacho ministerial do destino a dar à componente não lectiva de trabalho a nível de estabelecimento. A priorização por via ministerial da utilização desses tempos pré-destinados ao exercício de funções pré-estabelecidas, não deixa às escolas qualquer margem de autonomia neste âmbito. Mais, esta priorização está em contraciclo com os princípios orientadores que sustentam o regime de autonomia, administração e gestão das escolas aprovado pelo decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, que estabelece na al. e), nº 1 do artigo 4º: “Observar o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da sua missão”. Esta contradição, este dar com uma mão e, simultaneamente, tirar com a outra, remete-nos para o conceito de *autonomia de negação* defendido por Pacheco (2000, p.76), isto é, “a autonomia reconhecida no plano das ideias, mas negada no contexto das escolas, devido às condições de trabalho”.

Quadro 12: *A percepção do significado da gestão curricular flexível.*

Itens considerados	Concordância		Discordância		Neutralidade	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Uma oportunidade para o desenvolvimento do trabalho em equipa.	18	90	1	5	1	5
Uma oportunidade para a reflexão conjunta sobre o currículo nacional.	16	80	2	10	2	10
Uma ameaça à sua autonomia.	-	-	14	70	6	30
Uma invasão do seu espaço profissional			16	80	4	20
Uma intromissão dos seus pares no seu trabalho com os alunos na sala de aula.	-	-	17	85	3	15
Um entrave ao cumprimento do programa da sua disciplina.	1	5	15	75	4	20
Uma oportunidade para tornar a escola mais inclusiva, mais democrática.	14	70	1	5	5	25
Um incentivo à promoção do debate pedagógico nos departamentos curriculares e conselhos de turma.	15	75	2	10	3	15
Uma forma de desvirtuar o currículo nacional criando situações de desigualdade de oportunidades entre alunos das diferentes regiões.	5	25	10	50	5	25
Uma forma de nivelar por baixo a qualidade das aprendizagens.	-	-	9	45	11	55
Uma oportunidade para a implementação de novas metodologias e de inovação nas práticas pedagógicas.	14	70	2	10	4	20

A inferência sobre as posições manifestadas pelos respondentes quanto à percepção que têm da gestão curricular flexível, levaram-nos a considerar três tipos de análise: a) uma percepção positiva do significado da gestão curricular flexível apresentando uma

expressividade muito acentuada; *b*) uma percepção negativa do significado da gestão curricular flexível; *c*) sem opinião formada quanto ao significado da gestão curricular flexível.

No primeiro tipo de análise, enquadrámos todos os inquiridos que consideraram a gestão curricular flexível essencialmente como uma oportunidade ao serviço dos professores para: *i*) o desenvolvimento do trabalho em equipa, a reflexão conjunta promovendo o debate pedagógico nos respectivos departamentos curriculares e conselhos de turma, a inovação e integração de novas metodologias. Em síntese, para tornar a escola mais democrática; *ii*) a rejeição da ideia de que a gestão curricular flexível representa uma ameaça à sua autonomia, à privacidade do seu espaço profissional pela via da intromissão dos seus pares e ao cumprimento do programa das respectivas disciplinas.

No segundo tipo de análise, tivemos em conta a expressividade (25%) dos respondentes que “olham” com desconfiança para a gestão curricular flexível, vendo nela um modo de desvirtuar do currículo nacional, tendo como consequência a criação de situações de desigualdade de oportunidades entre alunos das diferentes regiões do país, registada no (Quadro 13).

Em síntese, poder-se-á inferir que, globalmente, os professores manifestam abertura de espírito e disponibilidade para enformar as suas práticas de acordo com os objectivos e os pressupostos da gestão curricular flexível. Olham para o desenvolvimento curricular numa perspectiva de currículo como projecto aberto, participado e flexível, como forma de resposta à diversidade dos seus alunos e à melhoria da qualidade das aprendizagens.

Quadro 13: *Registo das opiniões de concordância relativas ao item 30: “Uma forma de desvirtuar o currículo nacional criando situações de desigualdade de oportunidades entre alunos das diferentes regiões”.*

Categoria Profissional	Departamento Curricular			
	Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	Ciências Sociais e Humanas	Expressões
Quadro de Escola	1 – 8 a 15 anos			1 – 16 a 25 anos
Quadro Zona Pedagógica	1 – 16 a 25 anos			
Contratado	1 – 4 a 7 anos	1 – 1 a 3 anos		
Totais	3– Num total de 6	1– Num total de 6		1– Num total de 7

Quanto ao terceiro tipo de análise (sem opinião formada quanto ao significado da gestão curricular flexível), registámos os valores expressivos dos respondentes que

manifestaram uma posição de indiferença quando confrontados com a questão de se saber se a gestão curricular flexível representa: *i)* uma ameaça à sua autonomia, uma invasão do seu espaço profissional e um entrave ao cumprimento do programa da sua disciplina; *ii)* um incentivo à promoção do debate pedagógico, uma oportunidade para a implementação de novas metodologias e de inovação nas práticas pedagógicas e uma oportunidade para tornar a escola mais democrática; *iii)* uma forma de nivelar por baixo a qualidade das aprendizagens.

Numa análise mais apurada constatámos que esta indiferença se manifestou de forma transversal a todos os departamentos curriculares mas foi sobretudo no departamento de Línguas e nos professores do quadro de escola ou do quadro de zona pedagógica e com experiência profissional entre 8 a 15 anos e entre 16 a 25 anos que mais se fez notar como podemos confirmar no (Quadro 14).

Quadro 14: *Registo das situações de indiferença relativamente ao grupo (4) “A percepção do significado da gestão curricular flexível”.*

Categoria Profissional	Departamento Curricular			
	Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	Ciências Sociais e Humanas	Expressões
Quadro de Escola	3 – 16 a 25 anos	1 – 16 a 25 anos	1 – 26 a 35 anos	2 – 16 a 25 anos
Quadro Zona Pedagógica	2 – 8 a 15 anos	1 – 8 a 15 anos		1 – 8 a 15 anos
Contratado	1 – 4 a 7 anos	1 – 1 a 3 anos		1 – 8 a 15 anos
Totais	6 – Num total de 6	3 – Num total de 6		4 – Num total de 7

Constatámos ainda que no que diz respeito aos itens sobre os quais incidiu maior frequência de opiniões de indiferença foram por ordem decrescente:

- Item 31: “Uma forma de nivelar por baixo a qualidade das aprendizagens”;
- Item 24: “Uma ameaça à sua autonomia”;
- Item 25: “Uma invasão do seu espaço profissional”;
- Item 27: “Um entrave ao cumprimento do programa da sua disciplina”;
- Item 28: “Uma oportunidade para tornar a escola mais inclusiva, mais democrática”;
- Item 26: “Uma intromissão dos seus pares no seu trabalho com os alunos na sala de aula”.

Quadro 15: *O sentido atribuído ao projecto curricular de turma.*

Itens considerados	Concordância		Discordância		Neutralidade	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Uma imposição legal que os professores têm de cumprir.	7	35	8	40	5	25
Um instrumento de adequação do currículo nacional à diversidade dos alunos.	15	75	2	10	3	15
Uma perda de tempo na medida em que impede os professores de cumprirem os programas das respectivas disciplinas.	2	10	16	80	2	10
Um instrumento indutor de mudança nas práticas pedagógicas dos professores.	10	50	3	15	7	35
Um instrumento de planificação do processo de ensino e aprendizagem que apela ao trabalho em equipa.	16	80	3	15	1	5
Um instrumento que obriga os professores e as escolas a nivelar por baixo a qualidade das aprendizagens de modo a aumentar artificialmente os níveis de sucesso.	3	15	10	50	7	35
Um instrumento dispensável pois não acrescenta valor à qualidade do trabalho que o professor realiza com os seus alunos.	6	30	12	60	2	10
Um instrumento de democratização do ensino.	7	35	4	20	9	45
Um instrumento de autonomia da escola.	10	50	4	20	6	30
Um instrumento de autonomia dos professores.	11	55	3	15	6	30
Um instrumento que burocratiza o trabalho dos professores ao exigir uma avaliação/reformulação contínuas.	5	25	7	35	8	40

Seguiremos o critério utilizado aquando da análise dos resultados do grupo (4) “*A percepção do significado da gestão curricular flexível*”. Assim, optámos por considerar também três tipos de análise: *a)* uma percepção positiva do sentido atribuído ao projecto curricular de turma; *b)* uma percepção negativa do sentido atribuído ao projecto curricular de turma; *c)* sem opinião formada quanto sentido atribuído ao projecto curricular de turma.

No primeiro tipo de análise, enquadrámos todos os inquiridos que “entendem” o projecto curricular de turma como uma ferramenta pedagógica, da qual são co-autores, construído com a finalidade de: *a)* adequar o currículo nacional à diversidade dos alunos; *b)* induzir mudanças nas práticas pedagógicas; *c)* apelar ao trabalho de equipa na planificação do processo de ensino e aprendizagem; *d)* reforçar a autonomia da escola e dos professores; *e)* rejeitar a ideia de projecto curricular de turma como algo que: *i)* impeça os professores de cumprirem os programas das suas disciplinas; *ii)* nivela por baixo a qualidade das aprendizagens aumentando artificialmente os níveis de sucesso; *iii)* não acrescenta valor à qualidade do trabalho do professor.

No segundo tipo de análise, enquadrámos; *a)* os inquiridos que concebem o projecto curricular de turma como uma imposição legal, dado que apenas 40% manifestaram opinião discordante; *b)* os inquiridos que entendem o projecto curricular de turma como um instrumento de democratização do ensino, dado que apenas 35% manifestaram opinião concordante; *c)* os inquiridos que entendem o projecto curricular de

turma como um instrumento que burocratiza o trabalho dos professores dado que apenas 35% manifestaram opinião discordante.

No terceiro tipo de análise, registámos os valores expressivos dos respondentes que manifestaram uma posição de indiferença quando confrontados com a questão de saber se o projecto curricular de turma: *a)* é uma imposição legal; *b)* induz mudanças nas práticas pedagógicas dos professores; *c)* obriga os professores e as escolas a nivelar por baixo a qualidade das aprendizagens de modo a aumentar artificialmente os níveis de sucesso; *d)* é um instrumento de democratização do ensino; *e)* é um instrumento de autonomia da escola e dos professores; *f)* é um instrumento que burocratiza o trabalho dos professores.

Constatámos que esta indiferença se manifestou de forma transversal a todos os departamentos curriculares e sobretudo pelos professores do quadro de escola ou do quadro de zona pedagógica e com experiência profissional entre 8 a 15 anos e entre 16 a 25 anos, como se comprova no (Quadro 16).

Quadro 16: *Registo das situações de indiferença relativamente ao grupo (5) “O sentido atribuído ao projecto curricular de turma”.*

Categoria Profissional	Departamento Curricular			
	Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	Ciências Sociais e Humanas	Expressões
Quadro de Escola	2 – 16 a 25 anos	1 – 16 a 25 anos	1 – 26 a 35 anos	1 – 16 a 25 anos
	1 – 8 a 15 anos	1 – 8 a 15 anos		1 – 8 a 15 anos
Quadro Zona Pedagógica	1 – 8 a 15 anos	1 – 8 a 15 anos		1 – 8 a 15 anos
	1 – 16 a 25 anos			
Contratado	1 – 4 a 7 anos	1 – 1 a 3 anos		1 – 8 a 15 anos
		1 – 4 a 7 anos		1 – Menos de 1 ano
Totais	6 – Num total de 6	5 – Num total de 6		5 – Num total de 7

Constatámos ainda que, no que diz respeito aos itens sobre os quais incidiu maior frequência de opiniões de indiferença foram por ordem decrescente:

- Item 40: “Um instrumento de democratização do ensino”.
- Item 36: “Um instrumento indutor de mudança nas práticas pedagógicas dos professores”.
- Item 38: “Um instrumento que obriga os professores e as escolas a nivelar por baixo a qualidade das aprendizagens de modo a aumentar artificialmente os níveis de sucesso”.
- Item 33: “Uma imposição legal que os professores têm de cumprir”.
- Item 41: “Um instrumento de autonomia da escola”.

- Item 42: "Um instrumento de autonomia dos professores".
- Item 43: "Um instrumento que burocratiza o trabalho dos professores ao exigir uma avaliação/reformulação contínuas".
- Item 35: "Uma perda de tempo na medida em que impede os professores de cumprirem os programas das respectivas disciplinas".
- Item 39: "Um instrumento dispensável pois não acrescenta valor à qualidade do trabalho que o professor realiza com os seus alunos".

Quadro 17: *Os intervenientes na elaboração do projecto curricular de turma.*

Itens considerados	Concordância		Discordância		Neutralidade	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Apenas pelos professores.	3	15	16	80	1	5
Com o contributo dos pais.	17	85	2	10	1	5
Com a participação dos alunos.	17	85	1	5	2	10
Apenas pelo director de turma.	1	5	19	95	-	-
Com o recurso a outros técnicos *	15	75	1	5	3	15

* Um dos inquiridos não respondeu a este item.

Quando inquiridos sobre quem deve intervir na elaboração do projecto curricular de turma, os professores revelaram-se defensores do contributo dos pais e da participação dos alunos, rejeitando a ideia de que o projecto curricular de turma deva ser elaborado apenas pelos professores e em absoluto, apenas pelo respectivo director de turma. Podemos portanto inferir que, no plano teórico, os professores vêm com muito positivo, imprescindível até, o contributo dos pais, dos alunos e mesmo de outros técnicos, quando se trata da elaboração do projecto curricular de turma. Isto é, os professores entendem o projecto curricular de turma como um produto resultante de um trabalho colaborativo entre a escola e a família e que, se necessário for, não enjeitam o contributo de outros técnicos, como é o caso dos professores da educação especial, ou mesmo cooptados de organismos da comunidade local desde que tal participação se justifique. Contudo, da análise de conteúdo das entrevistas efectuadas aos directores de turma constatámos que os pais muito esporadicamente participaram na etapa da caracterização dos alunos e muito raramente participaram nas fases seguintes da elaboração dos projectos curriculares de turma.

Quanto aos alunos, a sua participação circunscreveu-se à sua audição sobre a programação de algumas actividades no âmbito das áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente na Área de Projecto.

Em parte, este desfasamento verificado entre os planos teórico e prático, poderá ser explicado por uma certa *ausência de apropriação do sentido do projecto curricular de*

turma por parte da generalidade dos pais mas também de alguns professores como ficou patente aquando da análise de conteúdo das entrevistas.

2 – Resultados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas

As entrevistas realizadas tinham por objectivo a recolha das opiniões dos directores das turmas do 2º ciclo envolvidas no estudo sobre questões organizadas em torno de quatro temas essenciais:

- O desempenho do director de turma;
- O trabalho pedagógico no conselho de turma;
- A participação dos pais;
- A avaliação.

Quadro 18: *Síntese da análise de conteúdo relativa ao tema A – Desempenho do director de turma.*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Funções que o director de turma considera mais relevantes.	Articulação Escola/Família	Elemento de ligação	•	•	•	•	•	•
	Relação DT/Alunos	Afectividade		•			•	
		Acompanhamento do percurso escolar		•		•	•	
		Gestão e resolução de conflitos			•			•
		Orientação dos alunos no espaço escolar						•
	Relação DT/Professores	Transmissão de informações	•					
		Partilha de experiências	•		•			
		Coordenação do trabalho dos professores			•			
		Promoção do espírito de equipa			•			
		Capacidade para gerir					•	
		Capacidade para ouvir					•	
Preparação para o exercício do cargo.	Motivação	Gosto pelo cargo					•	
	Experiência	Tempo de serviço	•	•	•			•
		Auto-formação				•		
	Perfil	Características pessoais					•	
	Necessidades específicas de formação	Ausência de necessidades					•	
		Construção do PCT						•
		Trabalho em equipa						•
		Gestão de conflitos						•
		Elaboração de planos de recuperação e de acompanhamento	•					
		Relações humanas			•			
		Articulação com serviços e entidades externas		•		•		

2.1 – Categoria “Funções que o director de turma considera mais relevantes”

Quando questionados sobre quais as funções que o director de turma considera mais relevantes no desempenho do seu cargo, as opiniões recolhidas foram no sentido unânime de atribuição da primazia à articulação entre a escola e a família. Neste sentido, referem-se algumas opiniões que ilustram este sentimento:

E2: “(...) *fazer a ligação entre a escola e os encarregados de educação, isso será talvez o mais relevante e o papel principal do director de turma*”.

E3: “(...) *quando se levanta algum problema gosto sempre de convocar os pais*”.

E5: “(...) *para mim, é o elemento que faz a ligação entre a escola e os encarregados de educação. Para mim, essa é a função mais importante*”.

E6: “(...) *é a articulação que se estabelece entre os alunos, os professores e os encarregados de educação também*”.

Outros depoimentos, de forma não tão acentuada, embora significativa, referem a relação positiva do director de turma com os seus alunos, realçando aspectos igualmente importantes e fundamentais no desempenho das suas funções como sejam:

- o o estabelecimento de laços afectivos com os seus alunos:

E2: “(...) *ao longo do ano acho que se vai estabelecendo sempre uma relação afectiva com as crianças. (...) como eu já disse cada caso é um caso e a ligação de amizade que se vai fazendo entre o professor e os alunos*”.

E5: “(...) *o facto de ter que ser uma pessoa que saiba gerir, saiba ouvir a parte dos alunos*”.

- o o acompanhamento dos seus percursos escolares:

E2: “(...) *e ver a evolução que eles têm, conhecê-los um bocadinho melhor*”.

E4: “(...) *o acompanhamento dos alunos na sua vida escolar e ajudar naquilo que eles mais precisam*”.

E5: “(...) *motivar os alunos a serem bons alunos, não é? Quando refiro bons alunos, não é só no aproveitamento mas também no comportamento*”.

- o gestão e resolução de conflitos:

E3: “(...) *gosto de averiguar esse processo todo para se tentar solucionar seja que problema for, ou de comportamento ou a nível de necessidades educativas especiais, de qualquer ordem*”.

E6: “(...) *é o relacionamento com os alunos, o resolver os conflitos, a gestão dos conflito*”.

- o a necessidade de orientação e de acompanhamento dos alunos no espaço escolar:

E6: “(...) e depois como é um nível etário ainda relativamente baixo, eles ainda têm muitas dificuldades em entender determinadas ... principalmente no 5º ano, o funcionamento dos serviços da escola, dá-me gozo em ser eu que acabo por lhes transmitir esses conhecimentos, as novidades, digamos assim”.

No que respeita à necessidade do estabelecimento de uma relação positiva entre o director de turma e os professores do respectivo conselho de turma, as opiniões apresentam-se algo difusas, não se vislumbrando a supremacia de um aspecto sobre outro. Mas esta difusão de opiniões acaba por assumir um efeito de complementaridade relativamente ao conteúdo da relação entre directores de turma/professores do conselho de turma. À luz das opiniões dos entrevistados, esta abordagem do ponto de vista das relações, evidencia o trabalho em equipa, a partilha, a coordenação e a capacidade para gerir, para ouvir. Neste sentido surgem opiniões tais como:

E1: “(...) mas, por outro lado, também gosto depois da relação do conselho de turma, transmite-se e há uma permuta de muitas ideias, muitos conhecimentos, que eu acho que é uma mais-valia”.

E3: “(...) e conseguir incutir no conselho de turma um espírito de partilha”.

E3: “(...) coordenar o trabalho de todos os professores nas várias áreas disciplinares”.

E3: “(...) conseguir incutir no conselho de turma um espírito de equipa, de camaradagem”.

E5: “(...) o facto de ter que ser uma pessoa que saiba gerir”.

E5: “(...) o facto de ter que ser uma pessoa que saiba ouvir a parte dos professores”.

2.2 – Categoria “Preparação para o exercício do cargo”

De uma forma muito vincada, as opiniões apontam o *tempo de serviço* como condição essencial para uma boa preparação para o exercício do cargo de director de turma. Esta posição pode ser observada nos seguintes depoimentos:

E1: “(...) acho que sim porque a relação entre os professores desse conselho de turma tem de ser boa e com o meu conselho de turma isso acontece”.

E2: “(...) sim, já não é a primeira vez, já tenho alguma experiência nisto”.

E3: “(...) com tantos anos de ensino, umas vezes melhor e outras pior e errando sempre durante o processo todo, sempre vamos aprendendo”.

E6: “(...) por vezes há alguns constrangimentos mas também com a experiência que vamos adquirindo ao longo dos anos, também já estamos preparados para lidar com várias formas de estar, várias formas de ser e depois é o bom senso que sempre prevalece e ... eu gosto das relações humanas. Acho que me sinto à vontade. Já tive mais dificuldades, penso que realmente a experiência é um elemento positivo para nós nos sentirmos mais à vontade a desempenhar este papel”.

Surgem entretanto outras opiniões que reconhecem a formação como factor determinante de uma boa preparação do director de turma para o exercício do cargo. Estas opiniões reflectem os domínios onde as necessidades de formação mais se fazem notar e que os inquiridos mais reclamam, com está evidenciado nos depoimentos seguintes:

- Construção do projecto curricular de turma:

E6: “(...) claro que a formação é fundamental ... na parte do projecto curricular de turma”.

- Trabalho em equipa:

E6: “(...) na elaboração, na articulação com os professores da turma”.

- Gestão de conflitos:

E6: “(...) na gestão de conflitos, há uma série de aspectos em que temos que estar preparados e estar ... ter formação”.

- Elaboração de planos de recuperação e de acompanhamento:

E1: “(...) ajudava, ... mas também relativamente a determinados procedimentos em determinadas situações concretas como planos de acompanhamento, recuperação”.

- Relações humanas:

E3: “(...) acho que essa formação é sempre útil e é sempre uma mais-valia. Às vezes, nas relações humanas pode fazer um bocadinho de falta ... lidar com as pessoas, lidar com as dificuldades, lidar com os problemas, fazia falta uma formação nesta área”.

- Articulação com serviços e entidades externas:

E2: “(...) acho que era importante haver, na parte que diz respeito precisamente aos alunos com maiores dificuldades a nível social, saber quais são os mecanismos para poder desencadear os processos, para poder ajudar esses alunos que por vezes têm que ser rápidos e o director de turma se não agir de uma forma rápida, perde-se o momento”.

E4: “(...) acho que algumas directrizes da parte de um assistente social seriam boas, por exemplo, perceber um bocadinho mais como é que funcionam as questões dos subsídios ... como é que um assistente social funciona em termos de estabelecer relações, alguma formação também da parte da GNR. Nós conhecemos a legislação mas depois, o *modus operandi* de cada um deles, ... eu não tenho esse conhecimento e se calhar não era mau ter”.

Ainda no que se refere à preparação para o exercício do cargo de director de turma apenas um dos entrevistados referiu cumulativamente a motivação e o perfil como características indispensáveis, como se infere dos testemunhos:

E5: “(...) se o director de turma for uma pessoa motivada e interessada em ter um PCT e tentar fazer com que haja uma transversalidade a todos as disciplinas, eu acho que o director de turma consegue, e motivar os outros professores também. É isso que se pretende”.

E5: “(...) há da parte da pessoa um perfil. A pessoa tem ou não tem perfil para ser director de turma, não é? Agora, se calhar, há pessoas que não têm tanto perfil para desempenhar essas funções, há outras com mais perfil para isso. A questão da formação não é propriamente irrelevante. Eu acho é que, se as pessoas tiverem dúvidas e forem esclarecê-las, podem ser bons directores de turma. Agora, se nem sequer tentam esclarecê-las, acho que não pode ser. Tem de haver da parte da pessoa uma abertura suficiente para isso”.

Quadro 19: Síntese da análise de conteúdo relativa ao tema B – O trabalho pedagógico no conselho de turma.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Trabalho pedagógico em equipa.	Envolvimento dos professores.	Espontaneidade	•	•	•			•
		Colaboração				•	•	•
		Partilha de experiências	•	•			•	
		Gestão de conflitos	•					
		Estabelecimento de objectivos comuns		•	•	•		•
		Melhoria do sucesso dos alunos					•	•
	Dificuldades	Características pessoais				•		•
Organização do trabalho pedagógico	Definição de prioridades curriculares	Adequação curricular	•	•	•	•	•	•
	Definição de estratégias conjuntas de actuação	Estabelecimento de regras ao nível da turma	•	•	•	•	•	•
		Definição de estratégias para alunos com NEE					•	
		Programação das NAC	•	•	•	•	•	•
	Flexibilidade curricular	Competências transversais		•	•		•	•
		Especificidade de cada disciplina	•	•		•		

2.3 – Categoria “Trabalho pedagógico em equipa”

No que respeita à realização do trabalho pedagógico em equipa, as opiniões dos directores de turma conduzem-nos para uma abordagem em torno de três aspectos: o tipo de envolvimento dos professores nesse trabalho pedagógico; as vantagens pela opção do trabalho em equipa, as dificuldades sentidas.

Em relação ao tipo de envolvimento dos professores, genericamente, as opiniões apontam para um envolvimento espontâneo como é visível nos depoimentos:

E1: “(...) *uns participam espontaneamente e até dão ideias*”.

E2: “(...) *pessoalmente, não tenho razões de queixa em relação a isso. Os professores sempre colaboraram de forma espontânea. Também no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem todos os professores fazem o seu papel no conselho de turma espontaneamente*”.

E3: “(...) *no meu caso concreto tem sido ... razoável, bom. Até à presente data não tenho assim grandes desavenças*”.

E6: “(...) *há realmente aqueles casos que estão sempre disponíveis*”.

Já no que se refere à colaboração de forma não espontânea no trabalho em equipa, algumas opiniões salientam aquilo a que poderemos chamar de posturas diferenciadas dos professores dos conselhos de turma perante as tarefas, como revelam os depoimentos seguintes:

E1: “(...) *há professores que não se envolvem nos trabalhos do conselho de turma e até tenho uma situação em que, não mesmo. Mesmo forçado recusa-se*”.

E4: “(...) *há professores que não estão com muita vontade de se envolverem nos trabalhos do conselho de turma*”.

E5: “(...) *há professores que são passivos, há professores que não querem chatices, há professores que não se querem dar ao trabalho, isso há. Há de tudo um bocadinho ... é, infelizmente ainda é assim, apenas aderem quando são solicitados*”.

E6: “(...) *as pessoas no conselho de turma depositam muito determinadas funções para o director de turma e demitem-se um bocadinho do seu papel. Acaba por ser assim um pouco, mas na realidade, acho que é isso mesmo*”.

Esta *passividade* dos professores ou mesmo de *demissão* do seu papel poderá em parte ser explicada por um certo receio de assumirem um “profissionalismo interactivo”

pois, como referem Fullan e Argreaves (2001, p.30), “ expõe os problemas da incompetência de uma forma mais natural e delicada”.

Sobre as vantagens da realização do trabalho pedagógico alicerçado no espírito de equipa as opiniões convergem para a oportunidade que os professores têm, por essa via, de traçar objectivos comuns como salientam os seguintes relatos:

E2: “(...) *no início do ano a turma é caracterizada, são estabelecidas metas, objectivos, toda a gente fica a conhecer a turma e nesse sentido têm que trabalhar todos em conjunto para que se possa ter sucesso*”.

E3: “(...) *para se ter bons resultados é preciso que todos trabalhem no mesmo sentido, não é assim, acho que é fundamental que todos trabalhemos em equipa*”.

E4: “(...) *acho importante incentivar os professores para o trabalho em equipa. É fundamental que isso aconteça*”.

E6: “(...) *é fundamental esse trabalho colaborativo. Sempre que for possível fazer isso, há sempre mais-valias para a turma, para os alunos, é possível ir um pouco mais além, tornando-se sempre mais fácil resolver os problemas que se diagnosticam*”.

Em relação a outras vantagens menos evidenciadas mas nem por isso menos significativas da realização do trabalho pedagógico de modo colaborativo, surgem algumas opiniões que referem a partilha de experiências, a gestão dos conflitos e as implicações na melhoria dos resultados dos alunos. Neste sentido, surgem relatos tais como:

E1: “(...) *se houver uma partilha de experiências, boas ou más, relativamente aos alunos podemos ter ideias*”.

E5: “(...) *os professores falam menos de outros assuntos e falam mais dos problemas da turma*”.

E5: “(...) *o trabalho em equipa traz vantagens para o trabalho com a própria turma e sucesso para os alunos também*”.

E6: “(...) *no trabalho colaborativo há sempre mais-valias para a turma, para os alunos*”.

Embora de uma forma menos vincada, há opiniões que alertam para a existência de algumas dificuldades no desenvolvimento do trabalho em equipa em parte justificadas pela ausência de preparação dos professores e até por certas atitudes obstrucionistas. Castro (1995, p.85), a respeito do desempenho credível do cargo de director de turma, afirma que, na prática, este se encontra ameaçado entre outras razões pela “resistência de outros actores”. Tal, é ilustrado nos seguintes depoimentos:

E4: “(...) há pessoas que terão dificuldade de trabalhar em conjunto e acho que, de há uns tempos para cá, eu sinto que a coisa está a mudar nesse sentido e as pessoas já estão mais habituadas a trabalhar em equipa. Mas creio que era um handicap que nós tínhamos, implementar trabalhos em conjunto”.

E6: “(...) há realmente aqueles casos que estão sempre disponíveis e há um trabalho colaborativo muito positivo. Outras vezes não. Nota-se que as pessoas criam alguns obstáculos e essa parte é a mais difícil de gerir”.

2.4 – Categoria “Organização do trabalho pedagógico”

No que respeita à organização do trabalho pedagógico em sede do conselho de turma as opiniões dos entrevistados foram agregadas em torno de três subcategorias:

a) definição de prioridades curriculares; b) definição de estratégias conjuntas de actuação; c) flexibilidade curricular.

Quanto à definição de prioridades curriculares: a preocupação com a adequação curricular, formal ou informalmente, está presente nos conselhos de turma, reflectindo-se unanimemente nas opiniões seguintes:

E1: “(...) tentei que isso acontecesse e expus sempre as situações e principalmente onde refere esse contexto sócio-económico, no início do ano lectivo fiz questão de informar detalhadamente o conselho de turma do que se estava a passar”.

E2: “(...) há sempre espaço para debater os currículos porque quando nós temos uma turma e estabelecemos determinados objectivos para ela e começamos a conhecer melhor os alunos, vamos detectando as dificuldades que eles têm, vamos detectando a personalidade de cada aluno, ao fim e ao cabo vamos conhecendo melhor a turma, se for necessário adaptar ou corrigir ... estamos sempre a tempo para poder ajudar os alunos. Neste sentido é uma actualização constante ao longo do ano”.

E3: “(...) de acordo com a turma que nós temos, os problemas que existem, nós definimos qual é que é a nossa área de acção, o que é que vamos trabalhar mais, quais é que são os problemas que vamos combater e de que modo”.

E4: “(...) e creio que a presença dos professores do ensino especial veio abrir um bocadinho mais a necessidade para isso porque todos os professores já tinham esse cuidado não é? Mas, o facto de existirem professores que eles próprios levam a esse

processo e vão negociando esse processo ... mesmo para as outras áreas torna-se mais fácil depois discutir esse assunto”.

E6: *“(...) muitas vezes mais informalmente do que formalmente. No fundo, as coisas vão-se fazendo, não às vezes naquele espaço próprio, na reunião, mas como o grupo funcionava, iam-se fazendo articulações de forma informal. As coisas iam seguindo mas lá está, desde que o grupo funcione bem. Com quem se consegue trabalhar, isso vai surgindo numa maneira mais formal ou menos formal, vai surgindo”.*

Sobre a definição de estratégias conjuntas de actuação ao nível dos professores do mesmo conselho de turma, em função das opiniões recolhidas foram consideradas três subcategorias:

- Estabelecimento de regras ao nível da turma

A preocupação com a definição e o estabelecimento conjunto de regras de actuação é transversal a todos os conselhos de turma:

E1: *“(...) também fiz questão de, logo no início do ano, uniformizar essas estratégias de actuação ... e foi aplicado por todos os professores da mesma maneira no meu conselho de turma”.*

E2: *“(...) isso é estabelecido sempre no início do ano, procedimentos conjuntos no que diz respeito às regras da turma, procedimentos em relação à avaliação. No início do ano fica tudo definido no projecto curricular de turma”.*

E3: *“(...) como é que todos vão proceder em relação também a regras da sala de aula e tudo o mais, isso tem de ser definido sempre em conselho de turma que é para estarmos todos em sintonia”.*

E6: *“(...) tem intenção de fazer essa articulação em conjunto e nem sempre é conseguida, claro. Às vezes há situações que também nos ultrapassam, mas há esse esforço, embora, como já disse atrás, é sempre no director de turma que está ... um pouco fazer aquela ponte e tentar que as coisas sejam realmente ... passem à prática. O director de turma tem de ser um líder mas sem impor, sem ... líder no bom sentido, no sentido de se afirmar e de definir o trabalho a fazer mas sem imposições, obviamente”.*

- Definição de estratégias para alunos com NEE

Obviamente, a definição de estratégias para alunos com necessidades educativas especiais só faz sentido nas turmas que integrem esses alunos. Dai que apenas haja registo de uma opinião:

E5: “(...) isso foi feito. Até porque nós temos dois alunos com necessidades educativas especiais e até houve da parte da professora do ensino especial um empenho em fazer essa articulação própria com a unidade de apoio à multideficiência - UAM e isso resultou muito bem”.

- Programação das NAC

A programação das novas áreas curriculares não disciplinares, em especial da Área de Projecto e Estudo Acompanhado, ocorre em sede do conselho de turma como evidenciam as opiniões seguintes:

E1: “(...) foram feitos trabalhos que envolveram a maioria e em Área de Projecto envolveu mesmo todos os elementos do conselho de turma nos trabalhos dinamizados ao longo do ano lectivo”.

E2: “(...) isso é sempre debatido no conselho de turma porque é um trabalho de equipa. Há várias disciplinas envolvidas sempre”.

E4: “(...) primeiro, foi-se ver qual era o interesse dos alunos e depois de se chegar a essa conclusão foi pedida ajuda a diferentes professores. Depois, houve outros professores que também entraram no projecto e a coisa funcionou assim, acabando por existir um debate conjunto”.

E5: “(...) primeiro auscultamos os alunos, os interesses deles. Depois, levamos as hipóteses de trabalho para o conselho de turma e todos os professores trabalharam nesse sentido”.

E6: “ no início do ano foi definido no conselho de turma o que é que se iria debater em cada uma dessas áreas, quais as temáticas a abordar, em linhas gerais. Depois, claro, as temáticas mais específicas ficaram a cargo do responsável pela área”.

Já quanto à Formação Cívica o seu planeamento, por vezes, fica sob a responsabilidade do respectivo director de turma. A assumpção por parte do director de turma, da responsabilidade pela programação e planificação dos temas a abordar nesta NAC, poderá ter que ver com a interpretação que faz das orientações superiores em matéria da distribuição de serviço já que, nos termos do Despacho nº 19308/2008 de 21 de Julho, “o director de turma deve leccionar (...) a área curricular não disciplinar de Formação Cívica:

E1: “(...) em Formação Cívica, eu dei a conhecer embora fosse eu a organizar e a dinamizar as actividades”.

E4: “(...) *no meu caso foi porque quer em Formação Cívica quer a Área de Projecto são aquelas que eu lecciono*”.

Quanto ao modo como os professores do mesmo conselho de turma procedem à abordagem curricular, foi perguntado aos directores de turma se essa abordagem era feita em torno de um conjunto de competências consideradas essenciais para aquele grupo de alunos em concreto e para as quais as várias disciplinas concorrem ou se, pelo contrário, cada professor actua de modo isolado no âmbito da sua disciplina.

As opiniões recolhidas permitem inferir que as questões da flexibilidade curricular como resposta à diversidade dos alunos, são abordadas de forma bastante diversa entre os vários conselhos de turma envolvidos no estudo. Em alguns conselhos de turma ensaia-se com alguma timidez a abordagem da flexibilidade curricular envolvendo no nesse processo algumas disciplinas; noutros, a flexibilidade curricular parece estar ausente do trabalho quotidiano dos professores, parecendo apostados na continuidade de uma lógica de isolamento em detrimento de uma lógica de fortalecimento da responsabilidade colectiva e de participação na gestão curricular. Como referem Fullan e Argreaves (2001, p.23), o “isolamento é um problema fortemente enraizado”, constatação corroborada por Roldão (1999, p.111), quando refere que “o professor é herdeiro de um passado relativamente recente em que a sua identidade se definia pelo domínio de um *saber* tendencialmente encapsulado nas disciplinas escolares de que era o principal detentor”. A ideia tradicional de professor está ainda bem presente: a ideia de professor como “executor de prescrições e orientações dadas no programa pelas competentes hierarquias da administração educativa”, na perspectiva de Zabalza (2003, p.46).

Os depoimentos seguintes são bem a prova do que acaba de ser dito:

E1: “(...) *tentamos identificar as competências do aluno e dentro das competências que todos os professores têm em conta, depois cada um na sua disciplina também tenta adaptar mais ou menos de acordo com o possível*”.

E2: “(...) *há competências que são transversais, que passam de uma disciplina para outra e nesse contexto, essas competências pertencem a todas as disciplinas. Agora, aquelas que são específicas de cada uma (disciplina) aí, tem que ser só no contexto de cada disciplina*”.

E4: “(...) *cada professor actua isoladamente no âmbito da sua disciplina no sentido em que ele próprio vê o que é que pode fazer com a sua disciplina e depois, isto vai entroncar no conjunto das competências consideradas essenciais*”.

E5: “(...) tenta-se é fazer a tal transversalidade com todas as disciplinas, não se tenta fazer com que o meu prevaleça sobre o dele. Tem que haver uma transversalidade, até porque há competências que são comuns”.

E6: “(...) pretendemos realmente que haja ali um ponto comum, que todo o trabalho vá de encontro àquelas competências definidas no projecto curricular de turma. Havendo as tais articulações, sempre que é possível, embora nós saibamos que há situações que acabam por cada um puxar um bocadinho mais para a sua área (e nós também temos programas para cumprir) mas tentamos ir de encontro àquilo que se definiu no geral, fazer as adaptações de acordo com os interesses da turma”.

É ainda possível inferir que em alguns casos prevalece a ideia de associar a “flexibilidade curricular” à “educação especial”, aos alunos com necessidades educativas especiais.

E3: “(...) estou por exemplo a lembrar-me dos alunos com necessidades educativas especiais não é assim? Cada professor na sua disciplina define quais são as competências essenciais para esses alunos”.

Quadro 20: Síntese da análise de conteúdo relativa ao tema C – A participação dos pais.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos	Mobilização	Pais presentes	•				•	•
		Pais ausentes		•	•	•		
	Estratégias do DT	Motivação	•		•		•	•
		Contactos formais		•		•	•	•
		Contactos informais		•		•		
		Razões profissionais	•	•				
	Obstáculos	Estrutura familiar				•		
		Ausência de apropriação do sentido do PCT				•	•	
	Contributos para a construção do PCT	Caracterização dos alunos		•	•		•	
		Sugestões	•					•
		Participação em actividades			•			

2.5 – Categoria “Envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos”

Quanto ao envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos, as opiniões dos entrevistados centram-se em quatro pontos essenciais: a) a mobilização dos pais; b) as estratégias que os directores de turma utilizam para fomentar essa mobilização; c) os

obstáculos com que os directores de turma se deparam; finalmente, os contributos dos pais e a que nível (eis), na construção do projecto curricular de turma.

No que se refere à mobilização dos pais, as opiniões oscilam entre dois pólos opostos: a sua presença ou a sua ausência no processo educativo dos seus filhos. Se, para alguns dos directores de turma é gratificante constatar o empenho e o contributo dos pais no processo educativo, outros lamentam a ausência desse contributo, como se infere dos seguintes depoimentos:

E1: *“(...) embora os esforços contínuos consegui que alguns pais participassem. Nos que vieram à escola notou-se uma crescente participação desde o início do ano e eu valorizei isso”.*

E2: *“(...) com alguns pais não tem sido fácil. Não estão presentes quando solicitados, mostram-se ausentes em relação à educação dos filhos”.*

E3: *“(...) não tem sido fácil mobilizar os pais”.*

E4: *“(...) com alguns pais não tenho conseguido mesmo”.*

E5: *“(...) eu tenho tido a sorte de ter bons pais e bons pais presentes”.*

E6: *“(...) sempre que foi pedida a sua colaboração houve sempre receptividade a esse pedido”.*

Quanto às estratégias que os directores de turma utilizam para fomentar a envolvência dos pais no processo educativo dos seus filhos, predominam a motivação pela via do envolvimento da comunidade escolar em geral e os contactos formais como confirmam as opiniões seguintes:

E1: *“(...) a mobilização foi sempre para actividades que envolvessem a comunidade escolar para além da minha direcção de turma porque acho que os pais se sentiriam mais à vontade a participar conjuntamente com outros encarregados de educação ou com outros elementos. Essa estratégia que eu utilizei foi de alguma forma, ... aliciar positivamente e indicando a mais-valia do contributo deles, também para que os próprios educandos sentissem a sua presença nas actividades da escola”.*

E2: *“(...) tento sempre estabelecer ligação com os pais quer através dos alunos quer através de reuniões que faço com os próprios pais”.*

E3: *“(...) motivando-os, dizendo-lhes que é enriquecedor para eles verem o que é que os filhos estão a fazer e acompanhar o desenvolvimento dos filhos”.*

E4: *“(...) a primeira estratégia é a utilização da caderneta. O contacto verbal tem que ser fundamental”.*

E5: “(...) consoante é a nossa maneira de ser, a nossa maneira de agir e de trabalhar, eles também levam para casa essa imagem e os pais também gostam de ouvir que os seus filhos são acarinhados, que os seus filhos são orientados”.

E6: “(...) como são pais que gostam de acompanhar a vida escolar dos filhos não foi preciso definir nenhuma estratégia em concreto. Nas reuniões de início de ano tentei transmitir-lhes a importância da sua presença na escola”.

Nesta tarefa de envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos, os directores de turma debatem-se com a existência de alguns obstáculos que condicionam o sucesso da missão. Os obstáculos com que os directores de turma se deparam têm que ver, essencialmente, com razões profissionais mas também com a estrutura familiar, as condições sociais, a realidade envolvente. Tal, é expresso nas opiniões seguintes:

E1: “(...) porque a minha turma é constituída por alunos do meio rural mais das aldeias e os pais quase todos têm profissões viradas para a agricultura, para o pastoreio e é por esse motivo que eles depois acabam sempre por justificar que não vêm à escola. São alunos com muitas dificuldades económicas e que vêm de meios muito complicados”.

E2: “(...) eu acho que isso tem a ver com a própria estrutura da família, com as dificuldades que por vezes tem o meio social onde estão inseridas, são famílias que apresentam outros problemas, de saúde, de dificuldades económicas, e que depois, isso vai criar disfunções na própria família, que se vão reflectir na educação das crianças”.

E4: “(...) a estrutura familiar aqui no concelho é um pouco complicada e não nos ajuda nesse sentido”.

Um outro factor considerado como um obstáculo ao envolvimento dos pais é a ausência de apropriação do sentido do PCT. Os seguintes depoimentos são elucidativos:

E4: “(...) não sei até que ponto não seria bom a existência de uma reunião no início do ano em que, em certos pontos, pudesse haver alguma ajuda dos pais, também para que eles próprios sentissem aquilo como sendo um projecto deles. Eu acho que as pessoas só se empenham naquilo que acham que é deles. E, naquilo que eles acham que é um documento escolar se calhar não lhes passa pela cabeça. Eles têm que sentir que aquilo é deles”.

E5: “(...) eu dou a conhecer ao encarregado de educação o que se trabalha em cada uma das NAC e tento ver se há possibilidade de os encarregados de educação colaborarem mas eles delegam para a escola essa função”.

Numa análise mais profunda, constata-se que esta ausência de apropriação do sentido do projecto curricular de turma não é exclusivo dos pais. Também no que respeita aos professores se torna evidente. Como já foi dito aquando do tratamento dos questionários, os professores entendem o projecto curricular de turma como um produto resultante de um trabalho colaborativo entre a escola e a família. Foi também referido que a colaboração/participação dos pais se circunscreve, muito esporadicamente, à caracterização dos alunos, correspondendo esta à primeira fase da elaboração do PCT. Ora, estamos perante um desfasamento entre o discurso e a prática dos professores. Como dissemos, este desfasamento entre os planos teórico e prático poderá ser explicado, em parte, por uma certa “ausência de apropriação do sentido do PCT” por parte de alguns pais mas também, agora, por parte de alguns professores expresso na opinião *“não sei até que ponto não seria bom a existência de uma reunião no início do ano em que, em certos pontos, pudesse haver alguma ajuda dos pais, também para que eles próprios sentissem aquilo como sendo um projecto deles”*, numa clara alusão ao projecto curricular de turma.

Sobre os contributos dos pais para a construção do PCT, predominam as opiniões que referem uma participação ao nível da caracterização dos alunos, embora se verifique alguma referência da participação ao nível da apresentação de sugestões e um caso esporádico de participação em actividades. Tal é referido nos depoimentos seguintes:

E1: *“(…) não muito, embora em determinadas situações nas reuniões que tivemos de encarregados de educação, eu pedisse a opinião deles, mas ficou por aí. Essa opinião eu recolhi e tive-a em atenção mas não foi muito além disso”*.

E2: *“(…) no início do ano costumo fazer sempre um inquérito bastante extenso aos pais na primeira reunião que faço com eles ... essa informação é utilizada para a construção do projecto curricular de turma. Tem a ver com informação em relação à família, os hábitos que os filhos têm, o relacionamento dos pais com os filhos, é um conjunto de perguntas que nos vai ajudar a construir o projecto curricular de turma”*.

E3: *“(…) no projecto curricular de turma, quando é aquela primeira reunião ... o representante dos encarregados de educação está presente e ele também tem uma palavra a dizer. Ou então, do feedback que o director de turma vai tendo das informações dos pais e depois transmite no conselho de turma”*.

E5: *“(…) naquela fase inicial do diagnóstico e da caracterização dos alunos da turma ... nessa fase colaboram mas numa fase mais avançada do projecto não”*.

E6: “(...) *contámos com a presença do representante dos encarregados de educação e em todas as reuniões em que fizemos novas proposta, reformulações, foi-lhe sempre dado conhecimento e ele deu sempre a sua opinião, aceitámos sugestões*”.

O contributo dos pais para a construção do PCT configura uma participação muito incipiente, mas também extremamente importante, tendo em conta que a caracterização dos alunos é o primeiro patamar da construção do projecto curricular de turma, mas apenas isso.

Quadro 21: *Síntese da análise de conteúdo relativa ao tema D – Avaliação.*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Avaliação como auto-regulação do trabalho dos professores.	Avaliação do desempenho do DT	Auto-reflexão do DT sobre o seu desempenho	•					
	Avaliação diagnóstica	A avaliação é o ponto de partida		•	•	•	•	•
	Avaliação formativa	Reflexão do conselho de turma sobre o processo	•	•	•	•	•	•
Avaliação do PCT	Avaliação do PCT com regularidade	Avaliação reguladora do PCT	•	•	•	•	•	•
		Redireccionamento da prática pedagógica				•		
	Reformulação do PCT	Registo de alterações ao projecto	•	•	•	•	•	•

2.6 – Categoria “A avaliação como auto-regulação do trabalho dos professores”

No que se refere à instituição da avaliação em sede do conselho de turma como processo de auto-regulação do trabalho dos professores, as opiniões dos entrevistados evidenciam a existência de uma prática generalizada da: *a) avaliação diagnóstica entendida como ponto de partida para a definição e adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e para elaboração, adequação e reformulação do projecto curricular de turma; b) avaliação formativa, como referente para a reflexão sistemática, reguladora processo de ensino e aprendizagem e orientadora do percurso escolar dos alunos, como é perceptível nos seguintes depoimentos:*

E1: “(...) *o próprio PCT está sempre a ser reformulado ou então essas pequenas alterações de forma a melhorar*”.

E2: “(...) *isso é sempre um ponto de partida que temos no início do ano. Todas as disciplinas fazem avaliação diagnóstica para se detectar, digamos que o ponto de partida de cada aluno, onde é que ele está a nível de conhecimentos de cada disciplina*”.

E3: “(...) a avaliação formativa está sempre patente. É sempre, ... é inerente mesmo. Nós temos que ver os erros que fazemos para podermos melhorar as práticas, não é assim?”.

E4: “(...) o conselho de turma procede á avaliação diagnostica como prática de regulação do seu próprio trabalho”.

E5: “(...)Tem que estar. Até porque se temos alunos com planos de recuperação, tem que haver uma avaliação para saber se os planos de recuperação funcionam, se não funcionam”.

Mas, a abordagem da avaliação como processo de auto-regulação do trabalho dos professores ao nível do conselho de turma suscita, ainda, uma outra questão: a reflexão do próprio director de turma sobre o seu desempenho enquanto detentor de um cargo de gestão pedagógica intermédia que lhe imputa responsabilidades em matéria de liderança dos professores e de gestão do projecto curricular de turma. Esta outra dimensão aparece reflectida no depoimento seguinte:

E1: “(...) enquanto director de turma, sim. No final de cada período lectivo faço uma reflexão sobre o meu desempenho e em função disso tento melhorar”.

2.7 – Categoria “A avaliação do PCT”

Também no que se refere à avaliação do projecto curricular de turma existe unanimidade dos entrevistados. O conselho de turma avalia regularmente o PCT e por via dessa avaliação são efectuadas reformulações/alterações ao projecto com o objectivo de redireccionar a prática pedagógica. Esta evidência está reflectida nas seguintes opiniões:

E1: “(...) isso fazemos em cada reunião de conselho de turma porque há sempre coisas a alterar e a melhorar e eu vou fazendo isso regularmente”.

E3: “(...) ao longo dos três períodos em cada reunião de conselho de turma que façamos é sempre avaliado”.

E4: “(...) é feita nos períodos em que tem que ser entregue que é no final de cada período e em termos do dia-a-dia, logicamente que nós estamos a trabalhar um documento que todos os dias nós estamos a ver se está a funcionar ou se não está a funcionar e redireccionar a prática pedagógica tendo em conta aquilo que a gente está a atingir ou não”.

E5: “(...) em todos os conselhos de turma é avaliado o projecto curricular. Nas reuniões intercalares também é avaliado e são feitos os ajustes nessa altura”.

3 – Resultados obtidos através da análise dos projectos curriculares de turma

A intenção da análise dos projectos curriculares das turmas do 2º ciclo do ensino básico envolvidas no presente estudo foi a de recolher informações que nos permitissem inferir sobre o modo de funcionamento dos conselhos de turma, o trabalho pedagógico aí desenvolvido com vista à adequação do currículo nacional aos contextos locais e o modo como são elaborados os projectos curriculares de turma.

Para esta análise dos projectos curriculares de turma tivemos em conta o formato proposto por Roldão (1995) como já referimos. Deste modo, foram consideradas as seguintes dimensões e respectivos aspectos focados em cada uma dessas dimensões:

- Contexto global da turma:
 - Enquadramento sócio-económico e cultural;
 - Existência de situações de diversidade étnica, linguística, ou outras;
 - Ritmos e modos de aprendizagem;
 - Problemas de integração no meio escolar ou problemas de relações intraturma.
- Caracterização da turma ao nível dos alunos:
 - Situações de dificuldade de integração na turma;
 - Alunos portadores de diferenças culturais ou outras.
- Reconstrução curricular – prioridades/decisões de gestão curricular englobando as diferentes disciplinas/áreas:
 - Alterações na sequência dos objectivos propostos no currículo formal;
 - Articulação de conteúdos, conceitos e objectivos entre disciplinas;
 - Articulação de estratégias.
- Diferenciação curricular:
 - Tipo de diferenças individuais a que prestar atenção;
 - Práticas de diferenciação pedagógica.
- Adequação curricular:
 - Didácticas a privilegiar em função do nível etário dos alunos ou de situações de diferença cultural ou linguística;
 - Articulação das decisões com a caracterização da turma e dos alunos.

Os aspectos relativos à dimensão *construção curricular* não foram considerados na análise dos projectos visto terem sido objecto de análise nas entrevistas efectuadas aos directores de turma.

Do total das sete turmas do 2º ciclo, quatro do 5º ano e três do 6º ano, foram analisados seis projectos relativos a outras tantas turmas: três turmas de 5º ano; três turmas de 6º ano. A não inclusão no estudo da turma do 5º ano em falta deveu-se numa primeira fase a doença da respectiva directora de turma e posteriormente à sua indisponibilidade para integrar o estudo.

Os dados decorrentes da análise dos projectos curriculares de turma foram organizados segundo a escala nominal: Sim/Não.

Quadro 22: *Caracterização da turma.*

Contexto global da turma	Projectos curriculares					
	A	B	C	D	E	F
Enquadramento sócio-económico e cultural	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Caracterização de situações de diversidade étnica, linguística, cultural ou outras	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim
Ritmos e modos de aprendizagem	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Problemas de integração no meio escolar ou problemas de relações intraturma	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não

Em termos globais, ressalta uma nítida preocupação com a caracterização da turma no que respeita ao enquadramento sócio-económico e cultural, mas não tão evidente no que respeita às situações de diversidade bem como aos problemas de integração de alguns alunos no meio escolar. Porém, nenhum dos conselhos de turma faz referência a problemáticas relacionadas com ritmos e modos de aprendizagem específicos.

Quadro 23: *Caracterização dos alunos.*

Caracterização da turma ao nível dos alunos	Projectos curriculares					
	A	B	C	D	E	F
Situações de dificuldade de integração na turma	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Alunos portadores de diferenças culturais ou outras	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

De um modo geral torna-se visível a preocupação dos conselhos de turma em caracterizar situações de dificuldade de integração na turma bem como diagnosticar casos de diferenças de vária ordem.

Quadro 24: *Reconstrução curricular.*

Aspectos considerados	Projectos curriculares					
	A	B	C	D	E	F
Alterações na sequência dos objectivos propostos no currículo formal	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Articulação de conteúdos, conceitos e objectivos entre disciplinas	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Articulação de estratégias	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim

Em nenhum dos projectos foi visível a intenção de proceder a alterações na sequência dos objectivos propostos no currículo formal.

A articulação de conteúdos, conceitos e objectivos, quando acontece, envolve essencialmente as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal e Educação Física.

É também, perceptível, a articulação, embora tímida, de algumas estratégias quer seja ao nível das atitudes na sala de aula quer seja ao nível do desenvolvimento curricular propriamente dito.

Quadro 25: *Diferenciação curricular.*

Aspectos considerados	Projectos curriculares					
	A	B	C	D	E	F
Tipo de diferenças individuais a que prestar atenção	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Práticas de diferenciação pedagógica	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Estão bem identificadas as diferenças individuais a que os professores devem dedicar uma atenção especial. Contudo, este esforço de identificação não encontra correspondência na prática quotidiana pois, em nenhum dos conselhos de turma existem evidências de práticas de diferenciação pedagógica.

Quadro 26: *Adequação curricular.*

Aspectos considerados	Projectos curriculares					
	A	B	C	D	E	F
Didáticas a privilegiar em função do nível etário dos alunos ou de situações de diferença cultural ou linguística	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Articulação das decisões com a caracterização da turma e dos alunos	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim

Também não se vislumbra trabalho dos conselhos de turma em matéria de priorização e selecção das didáticas consideradas mais adequadas face às características da turma e dos alunos em concreto, assim como também não resulta evidente em alguns conselhos de turmas a preocupação com a articulação das decisões tomadas em sede da estrutura com a realidade da turma e dos alunos.

Numa primeira abordagem dos documentos foi possível inferir que os projectos obedecem a um formato padrão: um documento principal denominado “projecto curricular de turma”; uma ficha denominada “caracterização da turma”; uma terceira ficha com o título “articulação interdisciplinar”.

Uma análise mais cuidada dos Projectos Curriculares de Turma permitiu evidenciar os seguintes aspectos:

- A ausência de apropriação do sentido do projecto curricular, já notória aquando da análise de conteúdo das entrevistas, como instrumento de autonomia pedagógica e como projecto contextualizado, aparece bem vincada neste conjunto de projectos. Com efeito, pese embora alguma profundidade no trabalho de caracterização da turma e dos alunos, condição essencial para um trabalho que garanta a todos as mesmas oportunidades de aquisição de aprendizagens bem sucedidas, a verdade é que os objectivos e os pressupostos da gestão curricular flexível se apresentam algo comprometidos.
- Os projectos denotam uma ausência de trabalho colaborativo ao nível dos conselhos de turma, especialmente em aspectos que dão sentido à gestão curricular flexível, como sejam a diferenciação pedagógica como resposta à diversidade, o respeito pelos ritmos e modos de aprendizagem, a tomada de decisões conjunta. Neste particular, parece prevalecer a lógica da “cultura da homogeneidade” sobre a “cultura da diversidade”, a lógica da “autonomia individual” sobre a lógica da “autonomia colectiva” (Barroso, 1999, p.81). Importa ainda a este respeito retomar a ideia de Roldão (1999, p.47) que denuncia o facto de o discurso político sobre educação fazer referência aos “novos papéis da escola e do professor” e, no concreto, a “concepção de currículo = programas continua bem instalada e muito pouco mudada nas práticas e nas mentalidades”. No que ao currículo respeita, apesar do discurso que apela ao sentido libertador de um sistema totalitário em que a escola se foi transformando ao longo dos tempos como refere Cabral (1997, p.49), a autora sustenta a ideia de que a escola mudou muito pouco face a um público que “mudou drasticamente e face a saberes que evoluíram e se complexificaram consideravelmente”. A escola continua ainda muito apegada a “esquemas curriculares construídos há quase dois séculos sobre uma lógica de listagem de conteúdos programáticos e tendencialmente estáveis, e continuam largamente em uso metodologias uniformes na sala de aula, manifestamente ineficazes” (Roldão, 2005, p.13).

- o As estratégias e as prioridades muito raramente são consequentes com a caracterização da turma e dos alunos, parecendo estar-se longe de entender o projecto curricular de turma não tanto como um instrumento de organização do currículo “em contexto e geri-lo de forma flexível” (Roldão, 1999, p.28), mas mais como o cumprimento de uma formalidade superiormente imposta.
- o Embora seja visível uma certa articulação de conteúdos, conceitos e objectivos, no essencial predominam as abordagens curriculares por temas deixando antever uma certa confusão entre projecto como instrumento de gestão do currículo com projecto temático. Tal abordagem, poderá ser entendida à luz do modo como os professores percebem a gestão curricular ainda marcada por uma visão centralista que, como refere Afonso (1999, p.59), “é tão extrema e tão pesada que surge percebida como natural pelos actores”, ao invés de uma nova filosofia que reconheça os professores como “profissionais configuradores de projectos curriculares e não como meros executores do prescrito” como defende Leite (1999, p.10). Na mesma linha de raciocínio vai Pacheco (2000, p.151), ao defender que, entender-se o currículo como um conjunto de objectivos e conteúdos centralmente definidos que os professores devem aplicar, constitui uma visão restrita da profissionalidade docente segundo a qual “os professores são vistos como meros consumidores do currículo ou executores das prescrições curriculares definidas por especialistas a um nível central”.

CONCLUSÕES

Como dissemos em devido tempo o nosso trabalho de investigação pretendia estudar uma parte específica de um contexto educativo concreto que nos é familiar e daí termos enveredado por uma investigação naturalista. A nossa preocupação primordial foi a compreensão de um caso específico e não a generalização. Assim, o caso estudado apenas é importante pela sua singularidade e pelo proveito próprio que poderá capitalizar por via desta investigação. Ao longo do capítulo anterior fomos construindo um quadro de reflexões e conclusões pessoais sobre as questões de pesquisa. Importa agora sistematizar essas conclusões para uma melhor compreensão dos resultados.

Relembramos aqui a questão central do estudo: *saber se a organização do trabalho dos professores e a acção de gestão pedagógica e de liderança do Director de Turma respondem às exigências e pressupostos da Gestão Flexível do Currículo nos termos definidos no Decreto-Lei n.º 6/2001*. Relembramos também as questões de pesquisa:

- Que percepções têm os professores sobre a gestão curricular flexível?
- Que problemas, que dificuldades e constrangimentos sentem os professores na implementação da gestão curricular flexível?
- Como é organizado o trabalho pedagógico em sede do conselho de turma?
- Que necessidades evidenciam os professores na implementação da gestão curricular flexível?
- Qual o papel do director de turma enquanto gestor do currículo?
- Como é que o director de turma desempenha as funções de líder de uma equipa pedagógica?
- Como é elaborado o projecto curricular de turma e quais os intervenientes?

A gestão curricular flexível vista pelos professores

Sobre as percepções relativamente à gestão curricular flexível, os resultados evidenciaram que os professores consideram o projecto essencialmente como uma oportunidade para o desenvolvimento do trabalho em equipa, para a reflexão conjunta, para a promoção do debate pedagógico nos respectivos departamentos curriculares e conselhos de turma, para a inovação e integração de novas metodologias. Rejeitam a ideia de que a gestão curricular flexível representa uma ameaça à sua autonomia, à privacidade do seu

espaço profissional e ao cumprimento do programa das respectivas disciplinas. Globalmente, manifestam abertura de espírito e disponibilidade para enquadrar as suas práticas nos objectivos e nos pressupostos da gestão curricular flexível. Olham para o desenvolvimento curricular numa perspectiva de currículo como projecto aberto, participado e flexível, como forma de resposta à diversidade dos seus alunos e à melhoria da qualidade das aprendizagens. Mas há também professores (25%) que manifestam alguma reserva relativamente ao projecto de gestão curricular flexível, vendo nele um modo de desvirtuar do currículo nacional e a consequente criação de situações de desigualdade de oportunidades entre alunos das diferentes regiões do país. Esta manifestação de reserva verificou-se sobretudo ao nível do departamento de línguas e nos professores do quadro de escola ou do quadro de zona pedagógica e com experiência profissional entre 8 a 25 anos. Finalmente, alguns professores manifestaram uma posição de indiferença relativamente ao modo como percebem a gestão curricular flexível. Esta ausência de opinião manifestou-se de forma transversal a todos os departamentos curriculares mas foi sobretudo no departamentos de Línguas e de Matemática e Ciências Experimentais que mais se fez notar e incidiu predominantemente nos professores do quadro de escola ou do quadro de zona pedagógica e com experiência profissional entre 8 a 25 anos. Esta disparidade de opiniões relativas à percepção que os professores têm da gestão curricular flexível poderá a nosso ver justificar, em parte, as dificuldades apontadas pelos directores de turma quando se trata da mobilização dos professores para o trabalho colaborativo, sendo certo que esse esforço de mobilização fica ainda mais comprometido perante a “resistência” dos docentes mais experientes. Numa atitude mais proactiva, estes professores poderiam (e deveriam) acrescentar valor à qualidade do trabalho dos respectivos conselhos de turma.

Sobre os desafios que a gestão curricular coloca, destacamos a disponibilidade dos professores para aceitar com profissionalismo os princípios e os pressupostos da gestão curricular flexível, visível na forma como percebem esse desafio. Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que professores encaram a gestão curricular flexível como uma oportunidade de crescimento profissional já que, de uma forma muito consistente, referiram os ganhos profissionais pela via da: *i)* alteração dos modos de trabalhar o currículo adequando-o à diversidade dos alunos; *ii)* adopção de uma atitude de trabalho colaborativo e de partilha; *iii)* reflexão sobre as práticas e incentivo à investigação da própria acção como contributo para a melhoria dos desempenhos; *iv)* alteração do modo de

funcionamento dos conselhos de turma, tendo em conta a organização e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; v) definição concertada de estratégias de adequação e de clarificação de princípios, atitudes e valores a desenvolver com os alunos. Por outro lado, os resultados obtidos evidenciaram também uma preocupação dos professores no que respeita à abordagem curricular assente na diferenciação: uma percentagem muito significativa de professores (60%) receia que possa ter uma influência negativa nos resultados dos alunos ao acentuar as disparidades entre os resultados da avaliação interna e os resultados da avaliação externa. Esta preocupação foi manifestada de forma transversal aos vários departamentos curriculares.

O projecto curricular de turma é entendido como um instrumento de adequação do currículo nacional à diversidade dos alunos e que potencia a indução de mudanças nas práticas pedagógicas, apela ao trabalho de equipa, reforça a autonomia da escola e dos professores. De um modo global os professores rejeitam a ideia de *projecto curricular de turma* como algo que impeça os professores de cumprirem os programas das suas disciplinas, que obriga a nivelar por baixo a qualidade das aprendizagens e que aumenta artificialmente os níveis de sucesso. Porém, alguns professores concebem o projecto curricular de turma como uma imposição legal, que burocratiza o trabalho dos professores e que não acrescenta valor à qualidade do trabalho que os professores realizam com os seus alunos. Finalmente, os resultados permitiram-nos constatar a existência de valores significativos de taxas de indiferença de professores quando confrontados com as questões em causa. Registamos ainda o facto de esta indiferença se manifestar de forma transversal a todos os departamentos curriculares e ser preconizada sobretudo pelos professores do quadro de escola ou do quadro de zona pedagógica e com experiência profissional entre 8 a 25 anos.

Operacionalização da gestão curricular flexível: problemas, dificuldades e constrangimentos

Sobre os problemas, as dificuldades e os constrangimentos que a gestão curricular flexível lhes levanta, os professores referiram de forma inequívoca terem sentido dificuldades na definição de prioridades curriculares, na definição de estratégias e articulação de procedimentos e métodos de trabalho, bem como na selecção das competências consideradas essenciais tendo em conta a especificidade dos alunos.

Salientaram o facto de a formação inicial não os ter preparado para lidar com a diversidade e a diferenciação curricular. O aumento da carga burocrática sobre o trabalho dos professores (75%) e a escassez ou mesmo a inexistência de tempos comuns para o desenvolvimento do trabalho em equipa (95%) foram também considerados factores condicionantes da implementação da gestão curricular flexível e da reflexão conjunta sobre a respectiva avaliação de forma sistemática. A gestão curricular flexível exige reflexão, trabalho conjunto, partilha, mas é necessário criar condições para que estes factores se conjuguem. Porém, as regras e os princípios orientadores que regem a organização do ano lectivo, nomeadamente a organização do horário de trabalho semanal dos professores vieram criar maiores constrangimentos aos professores em matéria de gestão curricular. O Despacho n.º 19117/2008 de 17 de Julho, determina especificamente quais os cargos e as tarefas que os professores devem desempenhar nos tempos correspondentes à redução da componente lectiva em função da idade e do tempo de serviço (artigo 79º do ECD) e nos tempos que respeitam à componente não lectiva de trabalho a nível de estabelecimento. Agindo em conformidade com tais determinações superiores, a questão que se coloca é: que tempo sobra aos professores para pensarem o currículo de modo flexível e colaborativo? Acreditamos que a gestão curricular flexível é um caminho para a melhoria da qualidade das aprendizagens e para a igualdade de oportunidades de sucesso para todos os alunos, mas acreditamos também que é indispensável a existência de condições efectivas para que tal aconteça. Se a administração encara a gestão curricular flexível como uma prioridade do sistema educativo terá, em nossa modesta opinião, de legislar no sentido da criação de “momentos” de encontro e de reflexão dos professores para além da componente lectiva mas que não colidam com o seu tempo e espaço familiares.

Metade dos professores reconheceu ainda como constrangimento na implementação da gestão curricular flexível algumas dificuldades evidenciadas pelos directores de turma no exercício da liderança no que respeita à elaboração e à implementação do projecto curricular de turma. Da outra metade, 30% não reconheceu quaisquer dificuldades no exercício dessa liderança e 20% manifestou uma posição de neutralidade face à temática em apreço. Os resultados permitem-nos inferir que 10% dos professores consideram o PCT como uma perda de tempo dado que os impede de cumprirem os programas das respectivas disciplinas e outros tantos não têm opinião formada; representam 15%, aqueles que não reconhecem o PCT como instrumento indutor de mudança nas práticas pedagógicas e 35% não têm posição definida, verificando-se os mesmos valores para os que entendem o PCT

como um instrumento que obriga a nivelar por baixo a qualidade das aprendizagens. Em face de tais resultados torna-se legítimo inferir a ausência de consenso quanto às potencialidades do PCT, nomeadamente a sensação de uma certa preferência pelo trabalho isolado, pelo saber disciplinar estanque e a aposta na preservação da privacidade do seu “espaço-aula” por uma parte significativa de professores, deixando transparecer a ideia de que a construção do PCT será tarefa exclusiva do director de turma. Tal perspectiva poderá justificar, em certa medida, os resultados evidenciados relativamente às dificuldades sentidas pelos directores de turma no exercício da liderança no que respeita à elaboração e à implementação do projecto curricular de turma.

Os resultados revelaram ainda uma significativa percentagem de docentes que manifestaram uma posição de indiferença face aos problemas que a gestão curricular flexível lhes coloca e que esta posição de indiferença, encontrando-se disseminada pelos vários departamentos curriculares, era no entanto perceptível uma relativa predominância de professores pertencentes ao departamento de línguas e de docentes do quadro de escola e com tempo de serviço enquadrado no intervalo de 16 a 35 anos.

A organização do trabalho pedagógico

No que se refere à organização do trabalho pedagógico em sede do conselho de turma, genericamente, os resultados apontam para a disponibilidade espontânea dos professores no envolvimento no trabalho em equipa dos conselhos de turma. No que respeita ao trabalho pedagógico em equipa os professores privilegiaram o estabelecimento de objectivos comuns seguindo-se por ordem decrescente de prioridade a colaboração e a partilha de experiências, a melhoria do sucesso dos alunos e a gestão de conflitos. Porém, os directores de turma referiram terem sentido alguma dificuldade no exercício da liderança nos respectivos conselhos de turma, nomeadamente no que respeita à motivação e envolvimento dos professores nos trabalhos: se alguns professores que se envolveram de uma forma espontânea, outros houve que apenas aderiram quando solicitados; outros revelaram uma atitude passiva demitindo-se do seu papel de elemento do conselho de turma, depositando no director o desempenho de determinadas funções. Concorrendo para esta atitude, segundo opinaram os directores de turma, estará a existência de algumas dificuldades no desenvolvimento do trabalho em equipa em parte justificadas pela ausência de preparação dos professores e até por certas atitudes obstrucionistas.

No que respeita à organização do trabalho pedagógico, de uma forma transversal a todos os conselhos de turma, os professores centraram a sua acção na definição de prioridades curriculares, na definição de estratégias conjuntas de actuação e em questões no âmbito da flexibilidade curricular. Estabeleceram como actividades prioritárias questões relacionadas com a adequação curricular (muitas vezes mais informal do que formalmente), com a definição e o estabelecimento conjunto de regras de actuação dos professores nos respectivos conselhos de turma e com a programação das novas áreas curriculares não disciplinares (NAC) em especial da Área de Projecto e Estudo Acompanhado. Já quanto à Formação Cívica, o seu planeamento ficou por vezes sob a responsabilidade do respectivo director de turma.

Num plano mais secundário, os resultados permitiram-nos inferir que as questões da flexibilidade curricular como resposta à diversidade dos alunos foram abordadas de forma bastante diversa entre os vários conselhos de turma: em alguns conselhos de turma ensaiou-se com alguma timidez a abordagem da flexibilidade curricular envolvendo nesse processo algumas disciplinas; noutros casos, a flexibilidade curricular esteve ausente do trabalho quotidiano dos professores, persistindo uma lógica de isolamento em detrimento de uma lógica de fortalecimento da responsabilidade colectiva e de participação na gestão curricular.

As necessidades de formação

Quanto a necessidades evidenciadas na implementação da gestão curricular flexível, numa confirmação de quase unanimidade (95%), os professores reconheceram a existência de necessidades de formação complementar como ferramenta indispensável para o desenvolvimento de projectos no âmbito da gestão curricular flexível. De resto, esta necessidade de formação assumida pelos professores converge com o reconhecimento de que a formação inicial não lhes proporcionou essas ferramentas de modo a poderem encarar com maior segurança e eficácia os desafios da diversidade e da diferenciação pedagógica. Outra das necessidades que os professores evidenciaram prende-se com a inexistência de tempos comuns que lhes permitam desenvolver um trabalho colaborativo. Esta lacuna apontada pelos professores não é, em nosso entender, de somenos importância pois, ela verifica-se exactamente nas componentes que podem fazer a diferença: a gestão curricular e a relação com a comunidade. As deficiências apontadas podem sintetizar-se

em três áreas fundamentais: *i)* trabalho em equipa – não se defende aqui uma formação em “trabalho em equipa” nem tal faria sentido. O que preconizamos é a indução de práticas que conduzam à definição de estratégias que fomentem e facilitem o trabalho colaborativo no quotidiano da escola; *ii)* diferenciação pedagógica; *iii)* envolvimento dos pais no processo educativo.

Sendo certo que a gestão curricular flexível trouxe novos desafios profissionais aos professores e às escolas, será legítimo esperar que a formação se organize de modo a responder a esses novos desafios. Uma formação de professores que tenha em conta a competência científica e em simultâneo acautele a receptividade à mudança e à inovação, a reflexão sobre as práticas, o trabalho colaborativo e a partilha. Assim, a formação inicial e a formação ao longo da vida constituem-se como formações complementares e indispensáveis a uma nova relação dos docentes com a profissão ajustada aos objectivos e pressupostos da gestão curricular flexível. Barroso (1997, p.43), referindo-se à formação dos professores como instrumento de mudança afirma que “O Ministério, enquanto entidade orientadora da política educativa, deve fazer da formação um instrumento de mudança, o que obriga à regulação, coordenação e até à encomenda. Não pode abandonar ao mercado, à oferta e à procura, a regulação do processo de formação, ainda que essa seja importante”.

O director de turma e a gestão do currículo

No que respeita ao papel do director de turma enquanto gestor, a abordagem do currículo de forma flexível assume particular relevância e expressão na construção do projecto curricular já que é através dele que teremos a percepção de como na prática se materializam os pressupostos e os objectivos da gestão curricular flexível e o modo como o director de turma gere todo o processo. Assim, tomando como referência a análise dos projectos curriculares de turma foi-nos possível concluir que a articulação de conteúdos, conceitos e objectivos, quando perceptível, envolvia essencialmente as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal e Educação Física. Também se tornou perceptível a articulação, embora tímida, de algumas estratégias quer seja ao nível das atitudes na sala de aula quer seja ao nível do desenvolvimento curricular propriamente dito.

Estavam bem identificadas as diferenças individuais a que os professores deveriam dedicar uma atenção especial. Contudo, este esforço de identificação não encontrou correspondência na prática quotidiana pois, não foram perceptíveis evidências de práticas de diferenciação pedagógica.

Também não se vislumbrou trabalho ao nível dos conselhos de turma em matéria de priorização e selecção das didácticas consideradas mais adequadas face às características da turma e dos alunos em concreto, assim como também não resultou evidente em alguns conselhos de turma a preocupação com a articulação das decisões tomadas em sede da estrutura com a realidade da turma e dos alunos.

Uma análise mais aprofundada dos projectos curriculares de turma permitiu-nos ainda evidenciar os seguintes aspectos:

- A ausência de apropriação do sentido do projecto curricular como instrumento de autonomia pedagógica e como projecto contextualizado, aparece bem vincada neste conjunto de projectos. Com efeito, pese embora alguma profundidade no trabalho de caracterização da turma e dos alunos, condição essencial para um trabalho que garanta a todos as mesmas oportunidades de aquisição de aprendizagens bem sucedidas, a verdade é que os objectivos e os pressupostos da gestão curricular flexível se apresentam algo comprometidos. Constatámos que esta ausência de apropriação do sentido do projecto curricular de turma não é exclusivo dos pais. Também no que respeita a professores se torna evidente;
- Foi notada uma ausência de trabalho colaborativo ao nível dos conselhos de turma, especialmente em aspectos que dão sentido à gestão curricular flexível, como sejam a diferenciação pedagógica como resposta à diversidade, o respeito pelos ritmos e modos de aprendizagem, a tomada de decisões conjunta;
- As estratégias e as prioridades muito raramente se revelaram consequentes com a caracterização da turma e dos alunos, parecendo-nos estar-se longe de entender o projecto curricular de turma não tanto como um instrumento de organização do currículo “em contexto e geri-lo de forma flexível” (Roldão, 1999) mas mais como o cumprimento de uma formalidade superiormente imposta;
- Embora sendo visível uma certa articulação de conteúdos, conceitos e objectivos, no essencial predominavam as abordagens curriculares por temas deixando antever uma certa confusão entre projecto como instrumento de gestão do currículo, com projecto temático.

O director de turma e as funções de liderança

De uma forma unânime os directores de turma referiram a articulação entre a escola e a família como sendo a função mais relevante no desempenho do seu cargo. De forma não tão acentuada, embora significativa, referiram também a relação positiva do director de turma com os seus alunos, realçando aspectos igualmente importantes e fundamentais no desempenho das suas funções como sejam o estabelecimento de laços afectivos com os seus alunos, o acompanhamento dos seus percursos escolares, gestão e resolução de conflitos e a necessidade de orientação e de acompanhamento dos alunos no espaço escolar.

Na sua relação com os professores, os directores de turma realçaram a relevância da sua capacidade para ouvir e gerir, a promoção do espírito de equipa, a coordenação do trabalho dos professores, a partilha, como contributos importantes na sua função de gestores do currículo.

Os directores de turma apontaram o *tempo de serviço* como condição essencial para uma boa preparação para o exercício do cargo. Referiram ainda como requisitos indispensáveis a um bom desempenho do cargo a motivação e a disponibilidade para a auto-formação. Ao mesmo tempo, reconhecem a formação como factor determinante para o exercício eficaz das suas funções. Como já foi salientado, a inexistência de uma preparação específica para o exercício de funções de gestão intermédia impede o director de turma do exercício de um poder cognoscitivo (poder baseado no saber), um saber especializado que lhe confira um domínio da sua área de intervenção para se impor junto dos seus pares. Nas condições actuais, o director de turma é apenas mais um professor e o único poder de que dispõe é o de apelar à consciência profissional dos professores (poder normativo) para influenciar as acções organizacionais ao nível do conselho de turma. A passividade de alguns professores ou a “resposta à chamada” apenas quando solicitados constitui, não raras vezes, um sério obstáculo ao sucesso da missão do director de turma. As crescentes responsabilidades que o sistema vem atribuindo à figura do director de turma, outorgando-lhe um papel determinante no processo educativo nomeadamente no âmbito da gestão do currículo, não se compadecem com a debilidade deste tipo de poder nem com as “vontades” dos professores, antes reclamam uma relação hierárquica de poder. Perante tal cenário e na ausência de uma política de formação específica para o exercício do cargo, os directores de turma “agarram-se” à *experiência* como única tábua de salvação

para alcançar uma performance que lhes permita um desempenho tão eficaz quanto possível das suas funções.

Os domínios onde os resultados permitiram detectar as maiores necessidades de formação e que por isso mesmo os directores de turma mais reivindicam, têm que ver com: *i)* construção do projecto curricular de turma; *ii)* trabalho em equipa; *iii)* gestão de conflitos; *iv)* elaboração de planos de recuperação e de acompanhamento; *v)* relações humanas; *vi)* articulação com serviços e entidades externas.

Quanto às estratégias que os directores de turma mais utilizaram para fomentar a envolvimento dos pais no processo educativo dos seus filhos, predominaram a motivação pela via do envolvimento da comunidade escolar em geral e os contactos formais. Nesta tarefa de envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo educativo dos filhos/educandos, os directores de turma referiram debaterem-se com a existência de alguns obstáculos que condicionam o sucesso da missão. Os obstáculos com que os directores de turma se depararam tinham que ver, essencialmente, com razões profissionais dos pais e encarregados de educação mas também com a estrutura familiar, as condições sociais, a realidade envolvente. É nosso entendimento que as razões apontadas se relacionam com a realidade do meio: como sabemos, os professores envolvidos no estudo desempenham funções numa escola básica e secundária que serve todo um vasto concelho caracterizado por uma grande extensão territorial e carenciado do ponto de vista económico, social e cultural em que a grande dispersão geográfica e a deficiente rede de transportes públicos, por si só, representam verdadeiros obstáculos ao envolvimento dos pais e encarregados de educação. Daí que os directores de turma privilegiem os contactos formais.

Assumindo a avaliação como um instrumento para a tomada de decisões com base na reflexão sobre as práticas e os processos de aprendizagem, torna-se indispensável que tal instrumento integre o quotidiano da actividade dos professores, quer individualmente considerados, quer em sede do conselho de turma. Os resultados permitiram-nos constatar a prática generalizada da avaliação diagnóstica e formativa em sede dos conselhos de turma como processo de auto-regulação do trabalho dos professores: a avaliação diagnóstica entendida como ponto de partida para a definição e adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e para elaboração, adequação e reformulação do projecto curricular de turma; a avaliação formativa, como referente para a reflexão sistemática, reguladora processo de ensino e aprendizagem e orientadora do percurso escolar dos

alunos. Os conselhos de turma avaliaram os respectivos projectos curriculares sobretudo nos finais de cada período lectivo. Por via dessa avaliação foram introduzidas reformulações/alterações com o objectivo de redireccionar a prática pedagógica. Em nosso entender, estes momentos de avaliação são manifestamente insuficientes tendo em conta que o projecto curricular deve ser um instrumento dinâmico, susceptível de poder ser alterado/reformulado sempre que tal se revele oportuno. As alterações que eventualmente seja necessário introduzir, a acontecerem esporadicamente (no final de período), não produzirão os efeitos desejados e a dinâmica do projecto curricular cede lugar a um certo imobilismo: aquele projecto curricular de turma inicial carregado de boas intenções e de respostas ao contexto da turma e aos problemas dos alunos vai, paulatinamente, transformando-se num projecto desajustado e sem rumo, incapaz de cumprir os objectivos que presidiram à sua elaboração. É por isso que a avaliação regular e sistemática do projecto curricular de turma assume particular relevância na prossecução dos desafios e dos objectivos da gestão curricular flexível. Sem dúvida, a avaliação diagnóstica e formativa levada a cabo pelos professores, constituem instrumentos preciosos de regulação do seu próprio trabalho com os alunos. Porém, a avaliação regular do projecto curricular de turma, assume um carácter regulador mais global, já que apela à reflexão conjunta e à partilha na tomada de decisões implicando, assim, todos os professores daquele conselho de turma em concreto.

Apenas num caso foi possível evidenciar a reflexão do director de turma sobre o seu próprio desempenho enquanto detentor de um cargo de gestão pedagógica intermédia que lhe imputa responsabilidades em matéria de liderança dos professores e de gestão do projecto curricular de turma.

O projecto curricular de turma: sua elaboração e intervenientes

No que diz respeito à elaboração dos projectos curriculares de turma os resultados permitiram concluir que estes obedeciam a um formato padrão: um documento principal denominado “projecto curricular de turma”; uma ficha denominada “caracterização da turma”; uma terceira ficha com o título “articulação interdisciplinar”. Da sua análise ressaltou uma preocupação nítida com a caracterização da turma no que respeita ao enquadramento sócio-económico e cultural, mas não tão evidente no que respeita às situações de diversidade nem aos problemas de integração de alguns alunos no meio

escolar. Porém, nenhum dos projectos referenciava problemáticas relacionadas com ritmos e modos de aprendizagem específicos.

Quanto aos intervenientes na elaboração do projecto curricular de turma, os professores revelaram-se defensores do contributo dos pais e da participação dos alunos, rejeitando a ideia de que o projecto curricular de turma deva ser elaborado apenas pelos professores e em absoluto, apenas pelo respectivo director de turma. Dito de outro modo, os professores “entendem” o projecto curricular de turma como um produto resultante de um trabalho colaborativo entre a escola e a família e que, sendo necessário, não enjeitam o contributo de outros técnicos, como é o caso dos professores da educação especial, ou mesmo cooptados de organismos da comunidade local desde que tal participação se torne pertinente. Contudo, constatámos que os pais muito esporadicamente participaram na etapa da caracterização dos alunos e muito raramente participaram nas fases seguintes da elaboração dos projectos curriculares de turma.

Como temos vindo a dizer ao longo deste trabalho, reflectem-se a vários níveis, as dificuldades sentidas pelos professores no processo de implementação da gestão curricular flexível: ao nível de necessidades de formação, do trabalho colaborativo, na elaboração dos projectos curriculares de turma, da relação com a comunidade no estabelecimento de uma efectiva parceria entre a escola e a família. Pensamos que estas dificuldades estarão, certamente, em estreita relação com uma filosofia que teima em “não ceder” por um lado, e por outro, por uma certa resistência à mudança ou mesmo uma atitude de indiferença perante as exigências e as mudanças operadas no sistema educativo e nas escolas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo veio consagrar o princípio da democraticidade como o princípio mais marcante do processo de mudança da gestão das escolas após o 25 de Abril. Tendo por objectivo o fomento de um papel mais activo das famílias no processo educativo, introduziu ainda o princípio da participação da comunidade na vida da escola, numa clara tentativa de abertura da escola ao exterior. Porém, a assimilação de tais princípios por parte dos actores tem-se arrastado penosamente ao longo das últimas duas décadas. Será muito redutor que os pais entendam a sua participação na vida da escola, apenas marcando presença nos órgãos de direcção, descurando uma componente essencial desta participação que é o seu envolvimento no processo educativo e no apoio aos professores. Do mesmo modo, os professores que se habituaram a olhar os pais e a comunidade envolvente com alguma desconfiança, devem perspectivar a sua participação como um importante contributo à sua acção educativa e não

como “intrusos” com interesses divergentes dos seus. A generalização do envolvimento da família na escola, nomeadamente em territórios educativos marcados pelos constrangimentos que os caracterizam e diferenciam, como é o caso, poderá ser uma utopia mas não pode servir de pretexto para a desistência e neste particular, muito há a fazer em termos da formação mas também da auto-formação dos professores.

Já a participação dos alunos se circunscreveu à sua auscultação sobre a programação de algumas actividades no âmbito das áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente na Área de Projecto.

RECOMENDAÇÕES

Como referimos, a nossa motivação para a realização deste trabalho residia no estudo de um problema concreto e na procura de respostas que pudessem ter impacto na mudança das práticas quotidianas, comungando da ideia de que a única missão legítima da investigação educativa reside no desenvolvimento de teorias da prática educativa que estejam arreigadas na acção concreta dos actores da educação e cujo objectivo é colocar e resolver os problemas decorrentes dessa acção (Sacristán, 1991).

Por tudo quanto fomos dizendo ao longo deste trabalho, pese embora o esforço dos professores em corresponder aos desafios que a gestão curricular flexível lhes coloca, podemos inferir que existe ainda um longo caminho a percorrer para que a escola se assuma como um espaço de decisão curricular e os professores se sintam, de facto, construtores locais do currículo.

Os professores acreditam nas virtudes e nas potencialidades do processo de gestão contextualizada do currículo como garante de uma escola ao serviço de todos e para todos e do combate à exclusão e ao insucesso e também como requisito para a melhoria da qualidade das aprendizagens. Percepcionam a gestão curricular flexível como uma oportunidade para o seu desenvolvimento profissional. Concebem o projecto curricular de turma como um instrumento de contextualização do currículo nacional como resposta à diversidade. Porém, reconhecem a existência de constrangimentos e de necessidades de formação complementar como ferramenta indispensável para a construção e o desenvolvimento de projectos curriculares ajustados à especificidade dos seus alunos e ao contexto educativo em que exercem a sua actividade. A construção, implementação e avaliação sistemática do projecto curricular de turma exige trabalho colaborativo, reflexão conjunta, partilha. Exige privilegiar a lógica da autonomia colectiva em detrimento da lógica da autonomia individual. Exige aproveitar algum espaço de autonomia pedagógica que não pode ser negligenciada como refere Natércio Afonso (1999). Exige, igualmente, uma postura responsável e autónoma dos professores e do seu envolvimento com a profissão” (Tardif, 2008, p.112).

Por sua vez, os directores de turma vêem serem-lhes atribuídas novas funções e novas responsabilidades em matéria de gestão curricular e de liderança para as quais não se sentem preparados e sem que a tal acréscimo de responsabilidades corresponda a atribuição e legitimação de um poder formal que lhes permita o exercício de uma relação hierárquica

no seio dos respectivos conselhos de turma. Em nome de uma efectiva gestão curricular contextualizada, a acção do director de turma não pode ficar prisioneira das “vontades” ou da “(in)disponibilidade” de uns quantos professores, assim como também não é aceitável nem desejável que a “experiência” seja a única ferramenta ao seu alcance para um desempenho cabal das suas funções.

A gestão curricular flexível veio centrar o debate sobre a política educativa na necessidade de ajustar o processo de gestão curricular ao contexto organizacional e cultural específico de cada território educativo. Por consequência, o processo de desenvolvimento curricular não pode dissociar-se do processo de desenvolvimento profissional dos professores nem da existência de condições efectivas nas escolas para o trabalho em equipa, para a reflexão conjunta e para a partilha.

Colhidos os ensinamentos resultantes do confronto entre os resultados da investigação e os objectivos da gestão curricular flexível, pensamos ser oportuno deixar algumas recomendações como ponto de partida para uma reflexão por parte da administração e dos actores locais que possa contribuir para a tomada de decisões com vista a uma efectiva mudança das práticas e à implementação de uma gestão curricular flexível com sentido:

Aos actores locais recomendamos:

- *Aposta da escola e dos professores no reforço da relação escola/comunidade e no seu envolvimento na construção do projecto curricular.*
- *Reconstrução do currículo proposto a nível nacional, tendo em conta a realidade educativa local:*
 - Tomar em consideração as características do público-alvo e do contexto socioeconómico e cultural envolvente;
 - Planificar e desenvolver práticas de diferenciação pedagógica que permitam trabalhar um currículo igual para todos, através de estratégias adequadas à especificidade dos alunos;
 - Definir prioridades e sequências de conteúdos a trabalhar nas várias disciplinas;
 - Estabelecer formas de organização curricular – *i)* por áreas temáticas; *ii)* por ideias-chave; *iii)* por núcleos de problemas; *iv)* por cruzamento de disciplinas.
- *Trabalho em equipa*
 - Analisar o contributo de cada disciplina para uma formação global e orientada para um perfil de competências aceite pelo conselho de turma;

- Estabelecer estratégias e modos de acção conjuntos;
 - Prever alterações na sequência dos objectivos propostos no currículo formal;
 - Definir procedimentos e momentos de articulação de conceitos, conteúdos e objectivos.
- *Enriquecimento curricular*
- Conceber e desenvolver, em parceria com os alunos e a comunidade educativa, projectos que permitam o enriquecimento das aprendizagens significativas, tanto no que respeita à abordagem de conteúdos como o exercício da cidadania.
- *Avaliação sistemática do projecto curricular*
- Adoptar procedimentos que induzam a reflexão sobre as práticas e permitam redireccionar a prática pedagógica;
 - Envolver no processo os alunos e os demais parceiros do projecto;
 - Transformar os momentos de avaliação em momentos de formação e de auto-regulação do trabalho dos professores;
 - Imprimir uma maior regularidade na avaliação do projecto curricular de turma.

Aos decisores da política educativa recomendamos:

○ *Clarificação dos propósitos da administração em matéria de gestão curricular flexível e dos desempenhos esperados por parte dos professores.* O decreto-lei n.º 6/2001, define *currículo nacional* como o “conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministério da Educação (...)”. Diz o mesmo decreto-lei que estas orientações “definem ainda o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos”. Ora, as orientações transmitidas para o interior do sistema educativo por via deste decreto-lei e do documento curricular de referência – Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais da autoria do DEB (2001) que supostamente deveriam articular-se de forma coerente fornecendo orientações inequívocas, podem apresentar-se aos olhos dos professores como duas realidades antagónicas: por um lado, o decreto-lei n.º 6/2001 aponta para o desenvolvimento do

processo de ensino-aprendizagem alicerçado na aquisição de um conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes e num conceito de *currículo nacional* entendido como “o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino”, parecendo-nos tratar-se de um conceito que mereceria uma melhor explicitação; por outro lado, o citado documento da autoria do DEB parece enfatizar a concepção de currículo = programas de que fala Roldão (1999), apontando na direcção da compartimentação do saber e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem alicerçado na definição de conteúdos e objectivos para cada disciplina. Apesar de referir na sua nota de apresentação que o documento citado “é uma referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos projectos curriculares de escola e de turma a realizar pelos professores”, a verdade é que os professores se confrontam com a necessidade de respostas clarificadoras para questões como as que a seguir se enunciam: o que é, efectivamente, na óptica da administração, o *currículo nacional*? Qual a sua relação com os programas disciplinares? Como se articulam os conteúdos e os objectivos das disciplinas com as competências consideradas essenciais e estruturantes? Na ausência destes referenciais os professores terão dificuldades em assumir o processo da gestão curricular flexível.

o *Aposta na formação de professores no âmbito do desenvolvimento curricular e da construção, desenvolvimento e avaliação de projectos curriculares.* Importa ter presente que os professores têm sido formados na perspectiva de um ensino disciplinar compartimentado e do trabalho orientado por objectivos. Como refere Roldão (2003, p.28), “a socialização na profissão (...) fez-se na base do programa como a única face visível do currículo”. Os planos curriculares da formação inicial de professores, não têm reflectido qualquer preocupação quanto à problemática da gestão curricular flexível, apesar do aumento cada vez mais notório do fenómeno da multiculturalidade que caracteriza o ambiente escolar e das evidências do insucesso e da exclusão a ele associadas. A esta perspectiva de trabalho alicerçado no saber disciplinar compartimentado, a gestão curricular flexível contrapõe um novo paradigma de organização do processo de ensino-aprendizagem baseado na aquisição de competências, no contributo colectivo, na articulação dos saberes, na diferenciação e

no estabelecimento de prioridades curriculares em função dos contextos educativos. É preciso que os professores entendam que esta nova abordagem curricular não é oposta ao aprofundamento de cada saber disciplinar como refere a autora (2003, p.23): “do que se trata é de reorientar, de forma focada, todo o trabalho da escola no sentido da sua finalidade básica – a competencialização dos cidadãos” (idem, p.25). É preciso que os professores interiorizem e se apropriem desta mudança e sejam capazes de compatibilizar os objectivos e os conteúdos com as competências específicas de cada disciplina ou cada área disciplinar e as competências gerais, correspondendo estas a um *perfil* à saída do ensino básico. Como defende Leite (2005, p.11-12) é necessário que a formação de professores “decorra num ambiente de confronto de opiniões e de partilha de pontos de vista, isto é, que permita a criação de comunidades de aprendizagem pessoal e profissional”. Como defende a autora, é necessário que os “futuros professores sejam preparados não apenas para identificar e compreender os processos de exclusão social e cultural, mas também para agir em conformidade com o diagnóstico e caracterização das situações”.

- *Dignificação do papel do director de turma enquanto estrutura intermédia de orientação educativa* com função determinante no processo de desenvolvimento curricular, dotando-a de poder hierárquico formal capaz de induzir e liderar o trabalho pedagógico em sede do conselho de turma. Embora o director de turma seja um elemento do conselho de turma, de pleno direito tal como os demais professores, não pode apenas ser mais um. No âmbito do desempenho das suas funções ele tem de ser visto e aceite pelos pares como um líder.

- *Aposta numa formação adequada para o exercício do cargo de director de turma nos domínios da gestão curricular e da liderança.*

- *Criação de condições efectivas para que os directores de turma possam desempenhar cabalmente os papéis de líder e de gestor do currículo.* As duas horas semanais de redução da componente lectiva tradicionalmente atribuídas ao director de turma para o desempenho das funções inerentes ao cargo não são compatíveis com as novas responsabilidades em matéria de gestão e de liderança do projecto curricular. O director de turma necessita estar disponível para as tarefas de preparação e planificação

do trabalho pedagógico do conselho de turma e do delinear de estratégias de envolvimento dos professores e demais elementos do conselho de turma.

o *Criação de condições efectivas na escola para o trabalho em equipa, para a reflexão conjunta e para a construção e implementação de projectos curriculares ajustados à diversidade dos alunos e aos contextos educativos.* Se a administração encara a gestão curricular flexível como uma prioridade do sistema educativo deverá, em coerência, legislar no sentido de proporcionar “momentos” regulares de encontro e de reflexão em sede dos conselhos de turma, que vão para além do tempo destinado à componente lectiva e no respeito pela salvaguarda do “tempo familiar” dos professores. Os professores necessitam de tempos e espaços para a reflexão conjunta sobre as estratégias de ensino e aprendizagem, a organização das actividades numa perspectiva integradora e a planificação aberta e flexível do currículo, sob pena de o projecto curricular se resumir a “mera falácia discursiva” em vez de “uma intenção da administração de reforçar as competências curriculares das escolas e dos professores” como defende Morgado (2003, p.338). Não basta agitar a bandeira da autonomia das escolas quando, por via legislativa, tudo está pré-determinado. A este propósito, são bem elucidativos os despachos ministeriais que estabelecem as regras e os princípios orientadores que regem a organização do ano lectivo que ano após ano vão sendo publicados e dos quais se destaca o despacho nº 19117/2008 de 17 de Julho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Natércio (1999). “A autonomia das Escolas Públicas: Exercício Prospectivo de Análise da Política Educativa”. In: *Revista Inovação*, vol. 12, nº3. Lisboa: Ministério da Educação, IIE, pp. 45-64.
- BARDIN, Lawrence (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições70.
- BÁRRIOS, Amália Garrido (1999). “Contributos para uma Análise Reflexiva sobre o Funcionamento da Escola”. In: *Revista Inovação*, vol.12, nº3, pp. 85-103.
- BARROSO, João (1997). “Dez anos de Lei de Bases: A reforma da Escola”. In: *Revista Noesis*, N.º41, pp.41-46.
- BARROSO, João (1998). *Reflexões sobre Democratização, Qualidade e Modernização*. Lisboa: ME-DAPP, pp. 77-159.
- BARROSO, João (1999). “Da Cultura da Homogeneidade à Cultura da Diversidade: Construção da Autonomia e Gestão do Currículo”. In: *Fórum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica – IIE, pp.79-92.
- BARROSO, João (2004). “Defender, debater, promover a Escola Pública: consequências para o ensino da Matemática”. *Associação Nacional de Professores de Matemática: Covilhã*. [Consul. 2 Jan. 2010]. Disponível em http://www.apm.pt/files/65105_Escola_Publica_Joao_Barroso_Conferencia_Prof_Mat_4640f0acc5f21.pdf
- BARROSO, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BELL, Judith (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Colecção Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- CABRAL, Ruben de Freitas (1997).”A Reinvenção da Escola”. In CUNHA, Pedro d’Orey da, (org). *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora. pp. 46-82.
- CASTRO, Engrácia (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas: O Desafio de uma Multiplicidade de Papéis*. Porto: Porto Editora.

- DE KETELE, Jean-Marie e ROEGIERS, Xavier (1999). *Metodologia de Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observação, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DELORS, Jacques et al. (1996). “Educação Um Tesouro a Descobrir”. In: *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: ME-DEB.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2001a). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: ME-DEB.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2001b). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: ME-DEB.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: ME-DEB.
- DIOGO, Fernando (2006). “O Currículo Escolar face à Diversidade”. In: PARASKEVA, João, (org.). *Currículo e Multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp.205-213.
- ESTRELA, Albano, (1992). “Formação Contínua de Professores: Uma Exigência para a Inovação Educacional”. In: *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, pp. 43-46.
- FERNANDES, Preciosa Teixeira (2006). “Paradigmas curriculares do Ensino Básico, no Sistema Educativo Português (1989-2001) ”. In: *VII Colóquio sobre Questões Curriculares*. Lisboa. [Consul. 2 Out. 2009]. Disponível em <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/9480/2/Paradigmas%20curriculares%20do%20ensino%20bsico%20no%20sistema%20educativo%20portugus%2019892001.pdf>
- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2008). “Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica”. In: *Currículo sem Fronteiras*, vol.8, nº1, pp.5-16.
- FREIRE, Ana Maria (2004). “Formação de Professores: Mudança de Concepções de Ensino dos Professores num Processo de Reforma Curricular”. In: *Flexibilidade Curricular Cidadania e Comunicação*. Lisboa: ME-DEB, pp.573-586.

- FULLAN, Michael & HARGREAVES, Andy (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (2005). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- HARGREAVES, Andy (1994). *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- HUBERMAN, Michael (1992). “O ciclo de Vida Profissional dos Professores”. In: NÓVOA, António, (org). *Vidas de Professores. Coleção Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 31-62.
- LEITE, Carlinda (1999). “A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva” In: *Território educativo* n.º 7, pp.1-12.
- LEITE, Carlinda (2001). Reorganização Curricular do Ensino Básico – Problemas, Oportunidades e Desafios. [Consult. 5 Dez. 2009]. Disponível em www.fpce.up.pt/ciie/pubs/artigos/asa.doc
- LEITE, Carlinda (2005). “O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade – implicações para a formação de professores”. In: *V Colóquio Internacional Paulo Freire*. Recife. [Consult. 4 Out. 2009]. Disponível em <http://paulofreire.org.br/Textos/Conferencia%20de%20Carlinda%20Leite.pdf>
- LEITE, Carlinda (2006). “Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da Escola se assumir como uma Instituição Curricularmente Inteligente”. In: *Currículo sem Fronteiras*, vol.6, n.º 2, pp.67-81.
- LESSARAD, Michelle, GOYETTE, Hébert G. e BOUTIN, Gérald (1994). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MOREIRA, J. M.(2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- MOREIRA, Manuel Augusto da Rocha Campos (2004). *Trabalho Colaborativo e Reflexão para o Ensino da Multiplicação e da Divisão – Um Estudo com Três Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. [Consult. 2 Jan. 2009]. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3002/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Trabalho%20colaborativo...Manuel%20Moreira-2004.pdf>
- MORGADO, José Carlos & MARTINS, Fernando Benjamim (2008). “Projecto Curricular: Mudança de Práticas ou Oportunidade Perdida?”. In: *Revista de Estudos Curriculares*. Universidade do Minho. [Consult. 5 Nov. 2009]. Disponível em

- <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8620/1/Projecto%20Curricular%20-%20Jose%20C.%20Morgado%20-%20Fernando%20Martins.pdf>
- MORGADO, José Carlos (2003). “Projecto Curricular e Autonomia da Escola: possibilidades e constrangimentos”. In: *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol.10, nº8, pp.335-344.
- MORGADO, José Carlos (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António (1991). *Profissão Professor. Coleção Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 9-33.
- NÓVOA, António (1992). “A Reforma Educativa Portuguesa”. In: *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, pp. 57-69.
- PACHECO, José Augusto (2000). “A flexibilização das políticas curriculares”. In: *Seminário O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática: actas*. 1ª ed. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 71-78. [Consult. 20 Nov. 2009]. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/8974>
- PACHECO, José Augusto, (org.) (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- PERALTA, Helena (2002). “Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola”. In: *Gestão Flexível do Currículo – Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: ME-DEB, pp.13-21.
- PERRENOUD, Philippe e THURLER, Mónica Gather (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1995). “O director de turma e a gestão curricular”. In: *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica – IIE.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). “Currículo e gestão curricular: o papel das escolas e dos professores”. In: *Fórum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica – IIE, 1999, pp.45-55.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROLDÃO, Maria do Céu, (coord.) (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- SÁ, Virgínio (1996). “O Director de Turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes”. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, pp.139-162.
- SÁ, Virgínio (1997). “Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: O caso do Director de Turma”. In: *Colecção Ciências da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação, IIE.
- SACRISTÁN, J. Gimeno (1991). “Consciência e Acção Sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores”. In: *Colecção Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora, pp.61-90.
- SILVA, Maria Isabel R. Lopes da (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes: Metodologias da Investigação-Acção*. Lisboa: Ministério da Educação, IIE.
- STAKE, Robert E.(2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (2008). *O Trabalho Docente – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- TUCKMAN, Bruce W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ZABALZA, Miguel A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento do Currículo na Escola*. Porto: Edições ASA.
- ZABALZA, Miguel A. (2004). “A Diversificação Curricular: uma aposta segura para o futuro das escolas”. In: *Flexibilidade Curricular Cidadania e Comunicação*. Lisboa: ME-DEB, pp.307-321.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto:

Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabelece o quadro geral do sistema educativo português.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro:

Estabelece o regime jurídico da autonomia da escola pública dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro:

Institui os órgãos de gestão democrática.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro:

Institui os órgãos de gestão democrática.

Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro:

Aprova o regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro:

Aprova o regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas de ensino preparatório e secundário.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto:

Aprova a organização curricular e os planos curriculares do Ensino Básico da Reforma de finais dos anos 80.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio:

Define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro:

Estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa, constantes do artigo 36º do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio:

Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio:

Actualiza os princípios que regulamentam e orientam os projectos de gestão flexível do currículo.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho:

Estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro:

Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto:

Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto:

Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro:

Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril:

Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 19117/2008, de 17 de Julho:

Estabelece as regras e os princípios orientadores que regem a organização do ano lectivo.

Em suporte digital:

Anexo 1 – Autorização DGIDC

Anexo 2 – Questionário

Anexo 3 – Guião das entrevistas

Anexo 4 – Transcrição das entrevistas

Anexo 5 – Grelhas de análise de conteúdo das entrevistas

Anexo 6 – Tratamento estatístico dos questionários

Anexo 7 – Grelha de análise dos projectos curriculares de turma

AUTORIZAÇÃO DGIDC

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo. Senhor Dr. ANTÓNIO RIJO SALGUEIRO

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Alexandra Marques

Directora-Geral

DGIDC

Observações:

1 - As questões relativas às variáveis "idade" e "Tempo de serviço" devem ser colocadas em perguntas de resposta aberta.

2 - Substituir a variável "Género" pela variável "Sexo"

QUESTIONÁRIO

Caro(a) colega.

O questionário que lhe apresento e para o qual espero contar com a sua disponibilidade para o preencher faz parte de um trabalho de investigação que desenvolvo no âmbito do Mestrado em Administração Educacional, Tema: Gestão Escolar, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e que se centra no estudo do “Papel do Director de Turma enquanto líder e gestor do projecto curricular” ao nível do 2º ciclo do ensino básico.

Este questionário destina-se exclusivamente aos fins identificados e é confidencial.

Na medida em que o sucesso deste estudo depende da sua colaboração e empenho rogo, por isso, que responda com objectividade a todas as questões.

O tempo estimado de preenchimento deste questionário é de cerca de 12 minutos.

Agradeço que o questionário me seja entregue pessoalmente, se possível até 2 de Julho de 2009.

Sinceros agradecimentos

António Rijo Salgueiro

1ª Parte

Por favor assinale com X a sua resposta:

1. Idade: <29 anos ☐ 30 a 39 anos ☐ 40 a 49 anos ☐ mais de 49 anos ☐

2. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

3. Categoria Profissional

QE ☐ QZP ☐ Contratado ☐

4. Experiência profissional

Menos de 1 Ano ☐ De 1 a 3 Anos ☐ De 4 a 7 Anos ☐ De 8 a 15 Anos ☐

De 16 a 25 Anos ☐ De 26 a 35 Anos ☐ Mais de 35 Anos ☐

5. Departamento a que pertence

Línguas ☐ Matemática e Ciências Experimentais ☐ Ciências Sociais e Humanas ☐ Expressões ☐

2ª Parte

A segunda parte do questionário engloba uma série de afirmações sobre diferentes modos de os professores conceptualizarem a gestão curricular flexível e sobre os sentidos atribuídos ao projecto curricular de turma enquanto instrumento de autonomia.

Usando uma escala de cinco níveis em que 1 representa a discordância plena e 5 a concordância plena, indique a sua opinião sobre essas afirmações, colocando uma cruz (X) no quadrado que corresponde à sua posição, de acordo com a seguinte chave:

1	2	3	4	5
Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente

Os desafios que a gestão curricular flexível coloca aos professores: 1 2 3 4 5

1. Predisposição dos professores para assumirem profissionalmente o processo de autonomia pedagógica e de gestão curricular. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2. Substituição de lógicas curriculares uniformes por um processo de diferenciação curricular. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
3. Substituição de uma lógica de trabalho isolado por uma lógica de partilha e de trabalho colaborativo. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
4. Reflexão sobre a prática lectiva, levando o professor a transformar-se num *investigador*, da sua própria acção. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
5. Adequação do currículo nacional à diversidade e à heterogeneidade dos alunos. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
6. Definição de estratégias de adaptação e desenvolvimento que a todos respeite e a todos inclua. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
7. Clarificação de princípios, atitudes e valores a promover pela via do trabalho concertado dos professores da turma. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
8. Aceitação dos pais como parceiros na elaboração e dinamização de actividades e projectos da turma. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
9. Apelo à integração dos saberes e ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem centrado na definição de um conjunto de competências que é desejável que todos os alunos adquiram. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
10. A abordagem curricular pela via da diferenciação acentua as disparidades entre os resultados da avaliação interna (contínua) e a avaliação externa (aferida). ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
11. Acréscimo de esforço na medida em que obriga os professores à análise transversal dos currículos dos três ciclos do ensino básico. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Os problemas e as dificuldades que a gestão curricular flexível cria aos professores: 1 2 3 4 5

12. Confronto com a necessidade de responder à diversidade e à diferenciação dos alunos sem que a formação inicial os tenha preparado para isso. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
13. Aumento da carga burocrática sobre o trabalho dos professores na escola e na turma. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
14. Dificuldades na sua construção tendo em conta a quantidade de tarefas em que os professores se encontram envolvidos na sua actividade diária. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
15. Dificuldades na sua implementação e avaliação contínua, tendo em conta a carga horária a que os professores estão sujeitos e a consequente escassez ou mesmo inexistência de tempos comuns para o trabalho colaborativo. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
16. Dificuldades na definição de prioridades curriculares em função do enquadramento sócio-económico e cultural e a especificidade dos alunos. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
17. Dificuldades na definição de estratégias e articulação de procedimentos e métodos de trabalho. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
18. Dificuldades dos professores na selecção das competências consideradas essenciais para o grupo de alunos em concreto. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
19. Dificuldades por parte do director de turma no exercício de uma liderança que viabilize a elaboração e a concretização do projecto curricular de turma numa perspectiva de trabalho em

equipa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As necessidades decorrentes da implementação da gestão curricular flexível:	1	2	3	4	5
20. Formação dos professores para o desenvolvimento de projectos no âmbito da gestão curricular flexível.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Existência de tempos comuns para desenvolvimento de trabalho em equipa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A percepção do significado da gestão curricular flexível:	1	2	3	4	5
22. Uma oportunidade para o desenvolvimento do trabalho em equipa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Uma oportunidade para a reflexão conjunta sobre o currículo nacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Uma ameaça à sua autonomia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Uma invasão do seu espaço profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Uma intromissão dos seus pares no seu trabalho com os alunos na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Um entrave ao cumprimento do programa da sua disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Uma oportunidade para tornar a escola mais inclusiva, mais democrática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Um incentivo à promoção do debate pedagógico nos departamentos curriculares e conselhos de turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Uma forma de desvirtuar o currículo nacional criando situações de desigualdade de oportunidades entre alunos das diferentes regiões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Uma forma de nivelar por baixo a qualidade das aprendizagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Uma oportunidade para a implementação de novas metodologias e de inovação nas práticas pedagógicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O sentido atribuído ao projecto curricular de turma:	1	2	3	4	5
33. Uma imposição legal que os professores têm de cumprir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Um instrumento de adequação do currículo nacional à diversidade dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Uma perda de tempo na medida em que impede os professores de cumprirem os programas das respectivas disciplinas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Um instrumento indutor de mudança nas práticas pedagógicas dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Um instrumento de planificação do processo de ensino e aprendizagem que apela ao trabalho em equipa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Um instrumento que obriga os professores e as escolas a nivelar por baixo a qualidade das aprendizagens de modo a aumentar artificialmente os níveis de sucesso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Um instrumento dispensável pois não acrescenta valor à qualidade do trabalho que o professor realiza com os seus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40. Um instrumento de democratização do ensino. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
41. Um instrumento de autonomia da escola. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
42. Um instrumento de autonomia dos professores. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
43. Um instrumento que burocratiza o trabalho dos professores ao exigir uma avaliação/reformulação contínuas. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Os intervenientes na elaboração do projecto curricular de turma:

1 2 3 4 5

44. Apenas os professores. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
45. Com o contributo dos pais. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
46. Com a participação dos alunos. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
47. Apenas o director de turma. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
48. Com o recurso a outros técnicos. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Muito obrigado pela sua colaboração.

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

Eixo de análise: Competências e modos de funcionamento do Director de Turma enquanto líder pedagógico de uma equipa de professores.

Objectivos:

1. Compreender as motivações e os constrangimentos do director de turma no desempenho do cargo.
2. Inferir sobre a participação dos pais na construção do projecto curricular de turma.
3. Inferir o modo de organização do trabalho pedagógico em sede do conselho de turma.
4. Analisar o desempenho do director de turma no papel de gestor do currículo e de líder pedagógico do conselho de turma.

Legitimação da entrevista e motivação

Tópicos	Formulário de questões
<p>Informar do tema em estudo que motiva a entrevista, solicitando o seu contributo para que o mesmo se torne viável.</p> <p>Estabelecer um clima de empatia com o entrevistado.</p> <p>Informar que o resultado da investigação ser-lhe-á dado a conhecer no final do trabalho em curso.</p> <p>Pedir autorização para que a entrevista seja gravada.</p>	<p>Dever-se-ão esclarecer as dúvidas do entrevistado de uma forma clara, para que não haja desvios relativamente aos objectivos pretendidos.</p> <p>Os tópicos apresentados servirão de ponto de partida para a elaboração de questões que poderão depender das características da entrevista e do entrevistado.</p>

Designação dos temas	Tópicos	Formulário de questões
A – Desempenho do director de turma	<p>- Funções que o director de turma considera mais relevantes.</p> <p>- Preparação para o exercício do cargo.</p>	<p>1. Das funções e atribuições do director de turma, quais as que considera mais relevante (s)?</p> <p>2. E qual (ais) as que desempenha com mais prazer e porquê?</p> <p>3. Considera importante a participação dos pais nas actividades da escola? Concretize.</p> <p>4. No seu caso concreto, como classifica a relação escola/pais?</p> <p>5. Sente dificuldades nessa relação? Em seu entender, a que se devem essas dificuldades? E como acha que poderiam ser debeladas?</p> <p>6. Sente-se preparado para o desempenho do papel de líder do grupo de professores?</p> <p>7. Acha que o director de turma devia ter formação específica para o desempenho do cargo? Em que áreas?</p> <p>8. No seu caso concreto, sente necessidade desse tipo de formação?</p>

B – O trabalho pedagógico no conselho de turma	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho pedagógico em equipa. - Organização do trabalho pedagógico. 	<p>9. Nota predisposição por parte de algum(uns) professor(es) para o envolvimento espontâneo nos trabalhos do conselho de turma? Ou apenas aderem quando por si solicitados?</p> <p>10. Em seu entender, a que se deve tal atitude? Passividade, insegurança quanto ao trabalho em grupo, necessidades de formação específica ou confiança no líder?</p> <p>11. Na sua função de director de turma, acha importante incentivar os professores para o trabalho em equipa? Que vantagens daí advêm para o trabalho com a turma?</p> <p>12. Ao nível do conselho de turma que lidera, existe espaço para o debate sobre a definição de prioridades curriculares, tendo em conta o contexto sócio-económico e cultural e as especificidades dos alunos da turma?</p> <p>13. O conselho de turma define estratégias conjuntas de actuação? E articula procedimentos e métodos de trabalho?</p> <p>14. Como é que o conselho de turma organiza o seu trabalho com os alunos numa perspectiva de flexibilidade curricular? Em torno de um conjunto de competências consideradas essenciais para aqueles alunos em concreto e para as quais as várias disciplinas concorrem? Ou cada professor actua isoladamente no âmbito da sua disciplina?</p> <p>15. A programação das actividades desenvolvidas nas áreas curriculares não disciplinares – NAC, é debatida conjuntamente no seio do conselho de turma? Ou fica apenas a cargo dos professores que as leccionam?</p>
C – A participação dos pais	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos 	<p>16. No seu caso concreto, tem sido fácil a mobilização dos pais para a participação no processo educativo dos filhos?</p> <p>17. Que estratégia (s) utiliza para fomentar a participação dos pais nas actividades e projectos da turma? É bem sucedido nessa mobilização?</p> <p>18. Para que actividades são solicitados os pais? Eles colaboram na construção do projecto curricular da turma? A que nível (eis)?</p>
D – Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação como auto-regulação do trabalho dos professores. - Avaliação do projecto curricular de turma. 	<p>19. O conselho de turma institui a avaliação diagnóstica e formativa como prática de regulação do seu próprio trabalho?</p> <p>20. O conselho de turma avalia regularmente o projecto curricular?</p> <p>21. Em consequência dessa avaliação introduz alterações/reformulações ao PCT?</p>

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTA

ENTREVISTA (E1)

Das funções e atribuições do director de turma, quais as que considera mais relevante (s)?

Para mim, todas, embora dê uma... uma especial consideração ao facto da transmissão de ideias do... como é que eu vou dizer... da permuta de informações como representante de um conselho de turma, relativamente aos pais, embora seja essa a parte que eu acho que é mais importante, o transmitir da funcionalidade das coisas aqui na escola para os encarregados de educação.

E qual (ais) as que desempenha com mais prazer e porquê?

Essa da comunicação com os encarregados de educação, eu gosto ... (sorriso). Mas também, isto porque eu gosto de transmitir as ideias, de explicar as coisas, como funciona a escola, e aqui os encarregados de educação ainda têm algumas ideias erradas quanto a determinadas situações.

Mas, por outro lado, também gosto depois da relação do conselho de turma, transmite-se e há uma permuta de muitas ideias, muitos conhecimentos, que eu acho que é uma mais-valia.

Considera importante a participação dos pais nas actividades da escola? Concretize.

Eu acho que é importante, embora na minha direcção de turma em concreto, não tivesse havido essa participação dos encarregados de educação apesar do meu apelo. Houve de dois encarregados de educação... só.

No seu caso concreto, como classifica a relação escola/pais?

Primeiro, porque a minha turma é constituída por alunos do meio rural mais das aldeias e os pais quase todos têm profissões viradas para a agricultura, para o pastoreio e é por esse motivo que eles depois acabam sempre por justificar que não vêm à escola sequer.

Sente dificuldades nessa relação? Em seu entender, a que se devem essas dificuldades? E como acha que poderiam ser debeladas?

Sinto. Sinto por esse mesmo facto, porque eu tento entrar em contacto com eles através dos meios disponíveis, correio, telefonicamente, e não sinto que da parte deles haja aquele interesse, que é mesmo um interesse, não há.

Hum, ... eu aí não sei bem concretizar porque eu tentei fazer montes de apelos e encaixar a participação deles em várias actividades e não consegui, à excepção de dois, três, que eram daqui, da vila.

Sente-se preparado para o desempenho do papel de líder do grupo de professores?

Eu acho que sim ... (sorriso). Acho que sim porque a relação entre os professores desse conselho de turma tem de ser boa e com o meu conselho de turma isso acontece, fora as reuniões do conselho de turma.

Acha que o director de turma devia ter formação específica para o desempenho do cargo? Em que áreas?

Ajudava. Se houvesse essa formação ajudava. Eu, porque foi o segundo ano que fui directora de turma e a outra vez já foi há alguns anos atrás e as coisas mudaram e eu tive que me desenrascar, que é mesmo assim, e procurar eu as informações relativamente a leis, isso principalmente nesta reforma que agora houve, mas também relativamente a determinados procedimentos em determinadas situações concretas como planos de acompanhamento, recuperação.

No seu caso concreto, sente necessidade desse tipo de formação?

Sinto.

Nota predisposição por parte de algum (uns) professor (es) para o envolvimento espontâneo nos trabalhos do conselho de turma? Ou apenas aderem quando por si solicitados?

Tenho as duas vertentes, felizmente. Uns participam espontaneamente e até dão ideias e há outros que não e até tenho uma situação em que, não mesmo, mesmo forçado recusa-se.

Em seu entender, a que se deve tal atitude? Passividade, insegurança quanto ao trabalho em grupo, necessidades de formação específica ou confiança no líder?

Eu acho que é uma... uma atitude não só perante o meu conselho de turma mas perante os professores, por exemplo na sala de professores, atitudes que não se revelam só no meu conselho de turma.

E eu senti isso na pele agora (sorriso), porque era preciso elaborar planos de acompanhamento e não tive a ajuda que eu achei que deveria ter. Houve dois colegas que se dispuseram a ajudar, felizmente, e depois outros nem quiseram saber porque as disciplinas deles não estavam envolvidas pura e simplesmente, o que eu acho que isso é errado.

Na sua função de director de turma, acha importante incentivar os professores para o trabalho em equipa? Que vantagens daí advêm para o trabalho com a turma?

Eu acho que sim porque os professores do conselho de turma conhecem os alunos penso que todos por igual e se houver uma partilha de experiências, boas ou más, relativamente aos alunos podemos ter ideias e podemos tentar superar determinadas situações que acontecem e eu acho que faz falta ali um bocadinho de comunicação porque noutros conselhos de turma, não no meu específico, mas noutros conselhos de turma onde eu também participo nota-se perfeitamente essa distância. Não há interesse, não há interesse em superar dificuldades, não há interesse em resolver esta situação que se gerou com este professor e eu acho que isso prejudica um bocadinho e os alunos apercebem-se o que é pior, os alunos apercebem-se.

Ao nível do conselho de turma que lidera, existe espaço para o debate sobre a definição de prioridades curriculares, tendo em conta o contexto sócio-económico e cultural e as especificidades dos alunos da turma?

Tentei que isso acontecesse e expus sempre as situações e principalmente onde refere esse contexto sócio-económico eu no início do ano lectivo fiz questão de informar detalhadamente o conselho de turma do que se estava a passar.

Porque são alunos com muitas dificuldades económicas e que vêm de meios muito complicados.

O conselho de turma define estratégias conjuntas de actuação? E articula procedimentos e métodos de trabalho?

Sim. Isso também eu fiz questão de, logo no início do ano, uniformizar essas estratégias de actuação mesmo e foi aplicado por todos os professores da mesma maneira no meu conselho de turma.

Como é que o conselho de turma organiza o seu trabalho com os alunos numa perspectiva de flexibilidade curricular? Em torno de um conjunto de competências consideradas essenciais para aqueles alunos em concreto e para as quais as várias disciplinas concorrem? Ou cada professor actua isoladamente no âmbito da sua disciplina?

Primeiro tentamos identificar as competências do aluno e dentro das competências que todos os professores têm em conta, depois cada um na sua disciplina também tenta adaptar mais ou menos de acordo com o possível e penso que resultou.

A programação das actividades desenvolvidas nas áreas curriculares não disciplinares – NAC, é debatida conjuntamente no seio do conselho de turma? Ou fica apenas a cargo dos professores que as leccionam?

No meu caso, por exemplo em Formação Cívica, eu dei a conhecer embora eu depois é que dinamizava e organizava determinadas actividades e sempre com o conhecimento dos elementos do conselho de turma.

Em Estudo Acompanhado e Área de Projecto, foram feitos trabalhos que envolveram a maioria e em Área de Projecto envolveu mesmo todos os elementos do conselho de turma nos trabalhos dinamizados ao longo do ano lectivo.

No seu caso concreto, tem sido fácil a mobilização dos pais para a participação no processo educativo dos filhos?

Não... (sorriso). Não, embora os esforços contínuos, consegui que alguns participassem.

Que estratégia (s) utiliza para fomentar a participação dos pais nas actividades e projectos da turma? É bem sucedido nessa mobilização?

A mobilização foi sempre para actividades que envolvessem a comunidade escolar para além da minha direcção de turma porque acho que os pais se sentiriam mais à vontade a participar conjuntamente com outros encarregados de educação ou com outros elementos. Essa participação ou essa estratégia que eu utilizei foi de alguma forma, como é que eu vou dizer, aliciar positivamente e indicando a mais-valia do contributo deles, também para que os próprios educandos sentissem a sua presença nas actividades da escola.

Em alguns casos o esforço foi recompensado noutros não. É claro que, nos encarregados de educação em que não houve essa participação eu senti-me um pouco desiludida por não conseguir. Mas, por outro lado, nos que vieram notou-se uma crescente participação desde o início do ano e eu valorizei isso.

Para que actividades são solicitados os pais? Eles colaboram na construção do projecto curricular da turma? A que nível (eis)?

Não muito, embora eu em determinadas situações nas reuniões que tivemos de encarregados de educação, eu pedi a opinião deles, mas ficou por aí. Essa opinião eu recolhi e tive-a em atenção mas não foi muito além disso.

O conselho de turma institui a avaliação diagnóstica e formativa como prática de regulação do seu próprio trabalho?

Do meu, enquanto directora de turma? Enquanto directora de turma, sim. Eu no final de cada período peço uma reflexão sobre o meu desempenho e depois, de acordo com o que é referido eu tento melhorar. Relativamente ao conselho de turma, agora nas reuniões finais eu também perguntei e também houve um feedback positivo. Agora em relação aos outros professores não sei se eles fizeram isso, se não.

O conselho de turma avalia regularmente o projecto curricular?

Sim. Isso fazemos em cada reunião de conselho de turma porque há sempre coisas a alterar e a melhorar e eu vou fazendo isso regularmente.

Em consequência dessa avaliação introduz alterações/reformulações ao PCT?

São. O próprio PCT está sempre a ser reformulado ou então essas pequenas alterações de forma a melhorar.

Como foi elaborado o Projecto Curricular de Turma? (para o caso de não ter respostas nas actas e nos PCT)

Foi elaborado mediante a estrutura com os itens que deveriam constar no PCT e em cada um dos itens eu, mediante as informações que fiz ao longo do ano lectivo desde a caracterização da turma, socioeconómica e familiar, tentei estruturar analisando os dados referentes aos meus alunos e pedindo também informações a todos os membros do conselho de turma.

ENTREVISTA (E2)

Das funções e atribuições do director de turma, quais as que considera mais relevante (s)?

Ora bem, eu acho que as mais relevantes são estabelecer contacto com os encarregados de educação. Fazer a ligação entre a escola e os encarregados de educação, isso será talvez o mais relevante e o papel principal do director de turma. Coordenar tudo o resto que diz respeito à turma, mas o mais importante é estabelecer essa ligação com a família ou famílias, ver o que é que se passa com as crianças, cada caso é um caso, e depois estabelecer a ligação com a família, para tudo correr da melhor forma ao longo do ano. Esse, acho que é o papel principal.

E qual (ais) as que desempenha com mais prazer e porquê?

Ao longo do ano acho que se vai estabelecendo sempre uma relação afectiva com as crianças. Quer o professor queira quer não, vão-se conhecendo as crianças, como eu já disse cada caso é um caso e a ligação de amizade que se vai fazendo entre o professor e os alunos e ver a evolução que eles têm, conhecê-los um bocadinho melhor mesmo em relação à família, quais as dificuldades que cada um tem, se calhar esse é que é o papel mais, digamos, aquele que eu desempenho com mais prazer será esse, será ver a evolução que os alunos têm ao longo do ano porque o director de turma é aquele que, de facto, conhece melhor a turma e conhece melhor os alunos, a evolução que eles têm ao longo do ano, conhecê-los melhor e ver qual a evolução que têm.

Considera importante a participação dos pais nas actividades da escola? Concretize.

Eu considero muito importante que os pais participem nas actividades da escola porque quanto mais os pais estiverem envolvidos nas actividades mais os seus educandos, os seus filhos ganham com isso, porque ficam mais próximos da escola, ficam mais próximos da maneira como funciona a escola, conhecem melhor os professores também, conhecem melhor o meio em que os seus filhos passam os seus dias, ficando a conhecer melhor o processo de ensino.

No seu caso concreto, como classifica a relação escola/pais?

No meu caso concreto na turma que, portanto, me diz respeito foi um bocado difícil com alguns alunos estabelecer contactos frequentes com os encarregados de educação porque do meio donde eles vêm há alunos em que o contexto familiar não é o melhor, são algumas famílias que, de alguma forma, estão ausentes em relação à educação dos filhos e tenho casos mesmo de encarregados de educação que nunca vieram à escola e há essa dificuldade em trazer, precisamente aquilo que eu disse anteriormente aqui não se aplica, porque houve dificuldades de trazer alguns encarregados de educação à escola, não só para participarem em actividades da escola, mas mesmo até para fazerem o papel, aqueles papeis mínimos que qualquer encarregado de educação tem que fazer ou seja, verificar como é que estão a decorrer as aprendizagens dos educandos, ver se está tudo a correr bem com eles, conhecer o director de turma, conhecer os professores, todas estas coisas, e houve essa dificuldade. Alguns encarregados de educação não se mostraram presentes. Não se notaram presentes.

Sente dificuldades nessa relação? Em seu entender, a que se devem essas dificuldades? E como acha que poderiam ser debeladas?

Eu acho que isso tem a ver com a própria estrutura da família, com as dificuldades que por vezes tem o meio social onde estão inseridas, são famílias que apresentam outros problemas, de saúde, de dificuldades económicas, e que depois, isso vai criar disfunções na própria família, que se vão reflectir na educação das crianças e acho que é por aí que, se calhar, tem que haver outras pessoas, tem que haver e normalmente há outras pessoas a trabalhar de maneira a que sejam compensadas essas carências, para poder preencher esse espaço que a família não preenche e que, de facto, faz falta às crianças.

Acho que ... como é que se pode combater ... se calhar, aproximar precisamente as pessoas que estão ligadas a este processo todo, a escola na parte que lhe compete e as outras instituições, também na parte que lhes compete de poderem saber o que é que se passa com cada família e poder de alguma forma compensar ou corrigir aquilo que está mal. Se calhar temos que ir por aí porque isto é um problema social que não é fácil de resolver.

Sente-se preparado para o desempenho do papel de líder do grupo de professores?

Sim, já não é a primeira vez, já tenho alguma experiência nisto, sempre tive direcções de turma e às vezes até mais do que uma direcção de turma (sorriso), mas nunca tive problemas. É evidente que surgem sempre dificuldades porque as turmas são todas diferentes, de uns anos para os outros há turmas mais complicadas que outras, depende dos alunos e das famílias, mas no papel de líder, alguém tem que ser o líder sempre não é? Tem que haver uma pessoa que seja a referência de alguma coisa, quer seja de uma turma quer seja de um órgão da própria escola, tem que ter um líder e a pessoa tem que estar preparada para isso, vai tendo experiência e vai aprendendo ao longo do tempo também. Mas, no aspecto pessoal, acho que sim, acho que estou preparado para isso e nunca tive problemas em enfrentar as situações.

Acha que o director de turma devia ter formação específica para o desempenho do cargo? Em que áreas?

Essa é uma boa pergunta e acho que ao longo dos tempos já devia ter sido tratado com algum cuidado porque, de facto, é um papel muito importante o de director de turma. Por vezes, quando são confrontados com a situação de director de turma, as primeiras vezes nem todos estarão preparados da melhor maneira, porque alguns têm mais dificuldade em adaptar-se a esse papel e as pessoas acabam por ... há sempre alguém que orienta, há sempre um coordenador dos directores de turma que pode ajudar mas se houvesse alguma formação nesse sentido, não era má ideia.

Acho que era importante haver, na parte que diz respeito precisamente aos alunos com maiores dificuldades a nível social, saber quais são os mecanismos para poder desencadear os processos, para poder ajudar esses alunos que por vezes têm que ser rápidos e o director de turma se não agir de uma forma rápida, perde-se o momento.

No aspecto burocrático, penso que as pessoas vão aprendendo, têm o auxílio como eu já disse do coordenador dos directores de turma e de outros professores com mais experiência, quando é o caso, e vão aprendendo ao longo do tempo.

Agora a formação é sempre bem-vinda seja em que área for e esta área da direcção de turma é particularmente sensível na qual deveria haver formação até porque, para o futuro, se calhar, cada vez será mais exigente o papel do director de turma.

No seu caso concreto, sente necessidade desse tipo de formação?

É como eu já disse, acho que a formação é sempre bem-vinda. Se sinto necessidade dessa formação, se calhar, em algumas áreas ela podia compensar. Toda a gente tem falhas e eu com certeza também as tenho. Se a formação viesse ajudar, e vem sempre ajudar, acho que não só eu mas todos os directores de turma poderiam necessitar dessa formação, embora eu não tenha sentido dificuldades no cargo. Os primeiros anos em que fui director de turma, com certeza que tive de perguntar muitas vezes a pessoas com mais experiência algumas coisas que eu não tinha ainda experimentado, que não tinha feito. Claro que, com a experiência nós já vamos adquirindo esses hábitos e os procedimentos, já é mais fácil.

Nota predisposição por parte de algum (uns) professor (es) para o envolvimento espontâneo nos trabalhos do conselho de turma? Ou apenas aderem quando por si solicitados?

Eu, pessoalmente, não tenho razões de queixa em relação a isso. Acho que os professores sempre colaboraram de forma espontânea. Há sempre orientações que eu tenho que dar como director de turma porque há coisas que não chegam a todos os professores como chegam ao director de turma que é a primeira pessoa que tem que saber de alguns assuntos, mas depois de eu dar essas orientações as pessoas todas fazem o seu trabalho. Também no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem todos os professores fazem o seu papel no conselho de turma espontaneamente, não tenho razões de queixa.

Em seu entender, a que se deve tal atitude? Passividade, insegurança quanto ao trabalho em grupo, necessidades de formação específica ou confiança no líder?

Todos os professores se empenham nos trabalhos.

Na sua função de director de turma, acha importante incentivar os professores para o trabalho em equipa? Que vantagens daí advêm para o trabalho com a turma?

Eu acho que sim. No início do ano quando se faz o projecto curricular de turma e é por isso que existe, a turma é caracterizada, são estabelecidas metas, objectivos, toda a gente fica a conhecer a turma e nesse sentido têm que trabalhar todos em conjunto para o mesmo fim. Portanto, depois de estabelecidos os objectivos e conhecida a turma todos os professores têm de trabalhar em conjunto para que se possa ter sucesso, para poder levar aquela turma a bom porto.

Ao nível do conselho de turma que lidera, existe espaço para o debate sobre a definição de prioridades curriculares, tendo em conta o contexto sócio-económico e cultural e as especificidades dos alunos da turma?

Eu acho que sim. Há sempre espaço para debater os currículos porque quando nós temos uma turma e estabelecemos determinados objectivos para ela e começamos a conhecer melhor os alunos, vamos detectando as dificuldades que eles têm, vamos detectando a personalidade de cada aluno, ao fim e ao cabo vamos conhecendo melhor a turma, se for necessário adaptar ou corrigir os currículos, acho que estamos sempre a tempo para poder ajudar os alunos. Neste sentido é uma actualização constante ao longo do ano.

O conselho de turma define estratégias conjuntas de actuação? E articula procedimentos e métodos de trabalho?

Sempre. Isso é estabelecido sempre no início do ano, procedimentos conjuntos no que diz respeito às regras da turma, procedimentos em relação à avaliação. No início do ano fica tudo definido no projecto curricular de turma.

Como é que o conselho de turma organiza o seu trabalho com os alunos numa perspectiva de flexibilidade curricular? Em torno de um conjunto de competências consideradas essenciais para aqueles alunos em concreto e para as quais as várias disciplinas concorrem? Ou cada professor actua isoladamente no âmbito da sua disciplina?

É assim. Tem que haver... a turma tem um currículo específico, não é assim, tendo em conta a flexibilidade curricular, se for uma turma que tenha um currículo diferente das outras, por exemplo, mas depois haja alunos que dentro desse contexto ainda tenham algumas adaptações que tenham de ser feitas, poderá haver disciplinas, uma ou outra disciplina que tenha de ter algumas adaptações e por isso é que existem os tais planos de acompanhamento que podem ser feitos para os alunos poderem ter um acompanhamento mais individualizado, para corrigir algumas situações que estão mal. Mas aí, refere-se mais aos alunos com NEE. Mas, eu gostava de aprofundar um pouco mais esta questão: mesmo que seja uma turma dita regular, a questão é saber se o trabalho que os professores planificam para aquela turma em concreto, parte de um conjunto de competências que entendem que aqueles alunos devem adquirir ou se, pelo contrário, fica ao sabor de cada professor, de cada disciplina.

Há competências que são transversais, que passam de uma disciplina para outra e nesse contexto, essas competências pertencem a todas as disciplinas. Agora, aquelas que são específicas de cada uma (disciplina) aí, tem que ser só no contexto de cada disciplina. Para as que são transversais, passam de umas disciplinas para as outras e dizem respeito a todo o conselho de turma.

A programação das actividades desenvolvidas nas áreas curriculares não disciplinares – NAC, é debatida conjuntamente no seio do conselho de turma? Ou fica apenas a cargo dos professores que as leccionam?

Não. Isso é sempre debatido no conselho de turma porque é um trabalho de equipa. Há várias disciplinas envolvidas sempre, porque no início do ano há um projecto que obedece a um tema que diz respeito à escola toda. Depois, em cada

turma, dentro dessa área, mas de forma transversal também, portanto, pode englobar várias disciplinas, todas as que puderem participar no projecto, participam no trabalho dessas áreas não disciplinares.

No seu caso concreto, tem sido fácil a mobilização dos pais para a participação no processo educativo dos filhos?

Sim, como eu já disse, alguns pais não tem sido fácil, outros sim, estão perfeitamente integrados no processo educativo. Mas, no caso de alguns, não tem sido fácil, precisamente pela dificuldade de contacto com eles. Não estão presentes quando solicitados. Há dificuldade em que eles venham à escola, uns por razões profissionais, outros porque, de facto, mostram-se ausentes em relação à educação dos filhos mas a dificuldade é essa ... para os envolver no processo é difícil por essas razões. De facto, não comparecem, não se mostram disponíveis.

Que estratégia (s) utiliza para fomentar a participação dos pais nas actividades e projectos da turma? É bem sucedido nessa mobilização?

Tento sempre estabelecer ligação com os pais quer através dos alunos quer através de reuniões que faço com os próprios pais, convocando-os quer telefonicamente, explicando-lhes qual é o motivo da actividade para a qual são requisitados e pô-los perfeitamente à vontade, explicar-lhes que o processo de ensino e aprendizagem diz respeito a todos, todos os pais têm de estar cada vez mais envolvidos e que nós estamos para ajudar e complementar a educação que os pais dão e, portanto, estamos todos no mesmo caminho ou seja, a educação dos filhos e que precisamos da ajuda deles para isso, trazendo-os para a escola, cada vez que eles puderem.

Para que actividades são solicitados os pais? Eles colaboram na construção do projecto curricular da turma? A que nível (eis)?

No início do ano costumo fazer sempre um inquérito bastante extenso aos pais na primeira reunião que faço com eles, no qual eles respondem a muitas perguntas que depois, ... essa informação é utilizada para a construção do projecto curricular de turma. Tem a ver com informação em relação à família, os hábitos que os filhos têm, o relacionamento dos pais com os filhos, é um conjunto de perguntas que nos vai ajudar a construir o projecto curricular de turma. Costumo fazer isso sempre.

O conselho de turma institui a avaliação diagnóstica e formativa como prática de regulação do seu próprio trabalho?

Sim, isso é sempre um ponto de partida que temos no início do ano. Todas as disciplinas fazem isso para se detectar, digamos que o ponto de partida de cada aluno, onde é que ele está a nível de conhecimentos de cada disciplina e depois ao longo do ano, é evidente que se faz sempre a avaliação formativa.

O conselho de turma avalia regularmente o projecto curricular?

O projecto curricular tem que ser sempre avaliado ao longo do ano e tem que ser sempre actualizado. Foi sempre feita essa avaliação ao longo do ano e nos momentos oportunos, nos conselhos de turma.

Em consequência dessa avaliação introduz alterações/reformulações ao PCT?

Sempre que necessário introduzem-se alterações ao projecto curricular de turma.

ENTREVISTA (E3)

Das funções e atribuições do director de turma, quais as que considera mais relevante (s)?

Entre muitas relevantes, não é assim, se calhar a mais relevante será coordenar o trabalho de todos os professores nas várias áreas disciplinares e conseguir incutir no conselho de turma um espírito de equipa, de camaradagem e de partilha, para se chegar a bom porto.

E qual (ais) as que desempenha com mais prazer e porquê?

É assim. Quando se levanta algum problema gosto sempre de convocar os pais e ter algum feedback também dos colegas, se eles já conhecem o aluno ou o passado do aluno, portanto gosto de averiguar esse processo todo para se tentar solucionar seja que problema for, ou de comportamento ou a nível de necessidades educativas especiais, de qualquer ordem.

Considera importante a participação dos pais nas actividades da escola? Concretize.

É fundamental. É assim: nos planos de acompanhamento, nesses alunos que têm plano, ou de recuperação, se os pais não ajudarem os alunos em casa e não os acompanharem não se chega alado nenhum. Nós cá sozinhos, acho que não conseguimos. Eu tive dois casos de abandono escolar que tinham plano de acompanhamento mas os pais não conseguiram também dar ajuda aos filhos e esses alunos acabaram por reprovar enquanto que um miúdo com plano, os pais seguiram sempre o processo todo e o miúdo teve sucesso, porque também teve o apoio dos pais em casa.

No seu caso concreto, como classifica a relação escola/pais?

Em relação ao meu caso específico sempre que havia algum problema, eu comunicava logo aos pais: faltas dos alunos, problemas de comportamento, eu comunicava logo e acho que os pais ficavam contentes comigo. Obviamente que quando havia alguns a quem eu dava mais queixas eles ficavam mais tristes mas diziam-me sempre, não, eu quero saber o que se passa que é para se trabalhar em conjunto.

Sente dificuldades nessa relação? Em seu entender, a que se devem essas dificuldades? E como acha que poderiam ser debeladas?

Depende da maneira como a escola também entra em contacto com os pais não é assim, se a escola entrar logo de uma forma agressiva, de uma forma dura, os pais retraem-se um bocadinho. Agora, ... eu acho que a escola também tem esse papel, chamar os pais de uma forma ... amena, de uma forma ... para se resolverem os problemas, mas com que os pais sintam que é para se arranjarem soluções e não só no aspecto de crítica.

Nestes três anos que estive na escola, cada vez que eu telefonava para casa ou pedia aos pais para virem à escola, eu penso que fui ouvida. Eles vinham e falavam. Deve ser uma relação baseada na confiança e no respeito.

Sente-se preparado para o desempenho do papel de líder do grupo de professores?

Com tantos anos de ensino (sorrisos), umas vezes melhor e outras pior e errando sempre durante o processo todo, sempre vamos aprendendo não é assim, mas penso que sim.

Acha que o director de turma devia ter formação específica para o desempenho do cargo? Em que áreas?

Às vezes, nas relações humanas (sorriso), pode fazer um bocadinho de falta, no lidar... porque... ele há cursos para isto, lidar com as pessoas, lidar com as dificuldades, lidar com os problemas, fazia falta uma formação nesta área.

No seu caso concreto, sente necessidade desse tipo de formação?

Sinto. Acho que essa formação é sempre útil e é sempre uma mais-valia, não é assim?

Nota predisposição por parte de algum (uns) professor (es) para o envolvimento espontâneo nos trabalhos do conselho de turma? Ou apenas aderem quando por si solicitados?

Já se sabe que isso depende dos elementos do conselho de turma. Mas, à partida, se houver boa vontade, ... com uns insistiremos um bocadinho mais, com outros menos, quer dizer ... mas isso lá está ... depende da pessoa não é?

No meu caso concreto tem sido, tem sido, tem sido ... razoável, bom. Até à presente data não tenho assim grandes desavenças.

Em seu entender, a que se deve tal atitude? Passividade, insegurança quanto ao trabalho em grupo, necessidades de formação específica ou confiança no líder?

Todos os professores se empenham nos trabalhos.

Na sua função de director de turma, acha importante incentivar os professores para o trabalho em equipa? Que vantagens daí advêm para o trabalho com a turma?

Isso aí é sempre fundamental não é assim? Para se ter bons resultados é preciso que todos trabalhem no mesmo sentido, não é uns para a esquerda e outros para a direita, não é assim? Acho que é fundamental que todos trabalhemos em equipa.

Ao nível do conselho de turma que lidera, existe espaço para o debate sobre a definição de prioridades curriculares, tendo em conta o contexto sócio-económico e cultural e as especificidades dos alunos da turma?

Sim. De acordo com a turma que nós temos nas mãos, não é assim, os problemas que existem, nós definimos qual é que é a nossa área de acção, o que é que vamos trabalhar mais, quais é que são os problemas que vamos combater e de que modo. Como é que todos vão proceder em relação também a regras da sala de aula e tudo o mais, isso tem de ser definido sempre em conselho de turma que é para estarmos todos em sintonia.

O conselho de turma define estratégias conjuntas de actuação? E articula procedimentos e métodos de trabalho?

Sim. Sim. Sim.

Como é que o conselho de turma organiza o seu trabalho com os alunos numa perspectiva de flexibilidade curricular? Em torno de um conjunto de competências consideradas essenciais para aqueles alunos em concreto e para as quais as várias disciplinas concorrem? Ou cada professor actua isoladamente no âmbito da sua disciplina?

É assim. Estou por exemplo a lembrar-me dos alunos com necessidades educativas especiais não é assim? Esses alunos, ... portanto, cada professor na sua disciplina define quais são as competências essenciais para esses alunos. **Mas não me refiro apenas a esses alunos com NEE.**

Tem de se trabalhar, todos trabalhamos de acordo com as competências que são consideradas essenciais.

A programação das actividades desenvolvidas nas áreas curriculares não disciplinares – NAC, é debatida conjuntamente no seio do conselho de turma? Ou fica apenas a cargo dos professores que as leccionam?

Sim, é debatida em conselho de turma. E, de acordo com os problemas dos alunos, vamos vendo o que é que trabalhamos mais em Estudo Acompanhado, no desdobramento de Ciências também.

No seu caso concreto, tem sido fácil a mobilização dos pais para a participação no processo educativo dos filhos?

Não tem sido fácil.

Que estratégia (s) utiliza para fomentar a participação dos pais nas actividades e projectos da turma? É bem sucedido nessa mobilização?

Bom, motivando-os, dizendo-lhes que é enriquecedor para eles verem o que é que os filhos estão a fazer e acompanharem o desenvolvimento dos filhos e chamando-os à escola, seja de que maneira for, por telefone, carta, e por aí fora.

Para que actividades são solicitados os pais? Eles colaboram na construção do projecto curricular da turma? A que nível (eis)?

Eles costumam vir mais nas festas, não é assim? Festival da Primavera ... No projecto curricular de turma, quando é aquela primeira reunião em Outubro, o representante dos encarregados de educação está presente e ele também tem uma palavra a dizer. Ou então, do feedback que o director de turma vai tendo das informações dos pais e depois transmite no conselho de turma.

O conselho de turma institui a avaliação diagnóstica e formativa como prática de regulação do seu próprio trabalho?

Está sempre patente. É sempre, ... é inerente mesmo. Nós temos que ver os erros que fazemos para podermos melhorar as práticas, não é assim?

O conselho de turma avalia regularmente o projecto curricular?

É. Ao longo dos três períodos em cada reunião de conselho de turma que fazamos é sempre avaliado.

Em consequência dessa avaliação introduz alterações/reformulações ao PCT?

Sim, são introduzidas algumas reformulações.

ENTREVISTA (E4)

Das funções e atribuições do director de turma, quais as que considera mais relevante (s)?

O acompanhamento dos alunos na sua vida escolar e ajudar naquilo que eles mais precisam e ao mesmo tempo servir de elo de ligação entre a escola e a família.

E qual (ais) as que desempenha com mais prazer e porquê?

Eu acho que é o elo de ligação com os alunos, que é o vê-los crescer. Acho que isso para mim, se calhar, provavelmente, - nota-se mais no 5º ano do que no 6º ano – no 6º ano eles já estão mais integrados na escola, mas no 5º ano vê-se eles a crescer de dia para dia, a entrada na escola, isso dá-me muito prazer vê-los crescer.

Considera importante a participação dos pais nas actividades da escola? Concretize.

Eu não considero importante, considero fundamental porque nós vamos estar na vida daquele aluno um ano ou dois, como é no meu caso, mas os pais vão acompanhá-lo sempre e eu considero cada vez mais que os alunos que tenham um encarregado de educação que os ajudem e que os mais ou menos liderem, os acompanhem – mais acompanhar que liderar – e que os acompanhem, aconselhando-os, eles têm uma ajuda muito boa. Aqueles que não têm esse apoio à partida já têm um grande handicap em termos de vida futura. Essa é a minha opinião.

No seu caso concreto, como classifica a relação escola/pais?

Eu classifico de boa, apesar de ter muita pena porque vejo de ano para ano, cada vez mais um grau de exigência maior da parte dos pais que não seria grave se este grau de exigência não tivesse também associado um maior desleixo na parte das obrigações dos pais em virem cada vez menos à escola. Portanto, os pais, por exemplo, são capazes de vir mais cá se desaparecer um telemóvel ao filho do que se houver um caso qualquer de violência escolar, de bullying ou uma coisa qualquer. Há aqui dimensões que estão um bocado alteradas naquilo que valem realmente.

Sente dificuldades nessa relação? Em seu entender, a que se devem essas dificuldades? E como acha que poderiam ser debeladas?

É assim. Há um escritor grego que diz “nada mais me espanta do que o ser humano”. Tudo o que seja relações humanas é sempre muito complicado, por muito preparados que estejamos. Por muita experiência que já tenhamos, há sempre qualquer coisa que vai acontecer que nos apanha um bocadinho mais desprevenidos. Agora, logicamente que acho que o fundamental é a comunicação estar estabelecida. A partir do momento em que há uma comunicação e se está estabelecido entre os pais e o director de turma qual a melhor maneira de eles comunicarem, seja via telefone, ou seja via um irmão mais velho, há muitas formas de comunicar e eu já tive muitas formas de comunicação. Agora, o que é fundamental é que haja uma via de comunicação. A partir do momento em que está estabelecida, tudo bem. Porque depois, o grande problema, eu por exemplo, tenho pais que não têm telemóvel, não têm telefone fixo, que não há maneira de os contactar e aí, logicamente, é muito difícil que haja essas relações.

Sente-se preparado para o desempenho do papel de líder do grupo de professores?

Sinto-me preparado com a formação espontânea que fui tendo (sorrisos). Agora, não tive uma cadeira de direcção de turma na minha formação inicial.

Acha que o director de turma devia ter formação específica para o desempenho do cargo? Em que áreas?

Eu acho que sim. Eu acho que algumas directrizes da parte de um assistente social seriam boas. Seria mais, por exemplo, a gente perceber um bocadinho mais como é que funcionam as questões dos subsídios, saber como é que um assistente social funciona em termos de estabelecer relações, alguma formação também da parte da GNR em relação à ... é assim:

nós conhecemos a legislação mas depois, o modus operandi de cada um deles é que, se calhar, eu não tenho esse conhecimento e se calhar não era mau ter, era mais a esse nível e até se justificava que existisse dentro da formação do professor algumas acções de formação nesta temática.

No seu caso concreto, sente necessidade desse tipo de formação?

A este nível sim. Logicamente, se me perguntar; a formação que tem serve para aquilo que está a fazer? Serve e tem que servir não é? Eu tenho de dar resposta. Mas, se calhar, era capaz de ganhar alguma coisa com isso.

Nota predisposição por parte de algum (uns) professor (es) para o envolvimento espontâneo nos trabalhos do conselho de turma? Ou apenas aderem quando por si solicitados?

Há de tudo.

Em seu entender, a que se deve tal atitude? Passividade, insegurança quanto ao trabalho em grupo, necessidades de formação específica ou confiança no líder?

Eu acho que pode haver várias questões. Acho que cada caso é um caso. Em relação aos professores cada caso é um caso. Há pessoas que terão dificuldade de trabalhar em conjunto e acho que, de há uns tempos para cá, eu sinto que a coisa está a mudar nesse sentido e as pessoas já estão mais habituadas a trabalhar em equipa. Mas creio que era um handicap que nós tínhamos, implementar trabalhos em conjunto. Há sempre do lado de algumas disciplinas a preocupação mais com certas disciplinas do que com outras também à partida já dificulta, com as áreas de expressões fazer algum trabalho com o Português ou com essas áreas acaba por ser mais complicado, mas hoje em dia as coisas estão a mudar quanto a mim. Mas, também me parece que depois há um bocadinho de tudo. Há professores que não estão com muita vontade para fazer isso, há outros que se vão interessando, depois há aqueles que se interessam porque os casos de indisciplina são na disciplina deles e então, para resolver os problemas há esse contacto.

Na sua função de director de turma, acha importante incentivar os professores para o trabalho em equipa? Que vantagens daí advêm para o trabalho com a turma?

Claro. É fundamental que isso aconteça.

Ao nível do conselho de turma que lidera, existe espaço para o debate sobre a definição de prioridades curriculares, tendo em conta o contexto sócio-económico e cultural e as especificidades dos alunos da turma?

Sim, sim. Sim e creio que a presença dos professores do ensino especial veio abrir um bocadinho mais a necessidade para isso porque todos os professores já tinham esse cuidado não é? Mas, o facto de existirem professores que eles próprios levam a esse processo e vão negociando esse processo – estou-me a lembrar do caso do José (nome fictício) este ano, em que houve uma negociação dos conteúdos – mesmo para as outras áreas torna-se mais fácil depois discutir isso. E como há um professor que trata mais directamente disso, mais disponibilidade há para tratar esse assunto.

O conselho de turma define estratégias conjuntas de actuação? E articula procedimentos e métodos de trabalho?

Sim. Mesmo ao nível disciplinar, ao nível da avaliação, sim, claro.

Como é que o conselho de turma organiza o seu trabalho com os alunos numa perspectiva de flexibilidade curricular? Em torno de um conjunto de competências consideradas essenciais para aqueles alunos em concreto e para as quais as várias disciplinas concorrem? Ou cada professor actua isoladamente no âmbito da sua disciplina?

Cada professor actua isoladamente no âmbito da sua disciplina no sentido em que ele próprio vê o que é que pode fazer com a sua disciplina e depois, isto vai entroncar no conjunto das competências consideradas essenciais.

A programação das actividades desenvolvidas nas áreas curriculares não disciplinares – NAC, é debatida conjuntamente no seio do conselho de turma? Ou fica apenas a cargo dos professores que as leccionam?

No meu caso foi, porque no 1º período andou-se a ver um bocadinho qual era o assunto quer em Formação Cívica quer em área de Projecto que são aquelas que eu lecciono. Primeiro, foi-se ver qual era o interesse dos alunos e depois de se chegar a essa conclusão foi pedida ajuda a diferentes professores. E, depois, houve outros que também entraram no projecto e a coisa funcionou assim, acabando por existir um debate conjunto.

No seu caso concreto, tem sido fácil a mobilização dos pais para a participação no processo educativo dos filhos?

É assim. Eu considero que nós estamos aqui num ambiente um bocado *sui generis*. A estrutura familiar aqui no concelho é um pouco complicada e não nos ajuda nesse sentido. E, no meu caso concreto, nalguns tem sido fácil, noutros não tenho conseguido mesmo. Mas, não citando nomes, estou a falar de uma mãe que não sabe se o seu filho dorme em casa. Quando isso acontece, é muito complicado não é? Logicamente, se ela não sabe se ele dorme em casa quanto mais vir à escola a tratar dos assuntos.

Que estratégia (s) utiliza para fomentar a participação dos pais nas actividades e projectos da turma? É bem sucedido nessa mobilização?

A primeira estratégia é a caderneta. Depois, outra estratégia que funciona é o telefone. O contacto verbal tem que ser fundamental. Depois, pode haver outros truques no sentido de aproveitar o tratar de um assunto na secretaria e eu já saber que ele vai lá e eu apanhá-lo ou, como já aconteceu, eu saber que a senhora vai a um sítio aqui em Idanha e também vou ver dela, tem acontecido assim um bocadinho.

Em relação aos projectos da turma, onde se consegue mais a participação dos pais é no Festival da Primavera, no sentido em que há mobilização e todos sabemos que aquela semana é para aquilo e aí, - não sei se as pessoas já programaram para vir e como já há o hábito instalado as pessoas preparam-se para vir – já é mais fácil eles participarem nessa altura.

Para que actividades são solicitados os pais? Eles colaboram na construção do projecto curricular da turma? A que nível (eis)?

Na prática não. Creio que, provavelmente, ... não sei até que ponto não seria bom a existência de uma reunião no início do ano em que, em certos pontos, pudesse haver alguma ajuda dos pais, também para que eles próprios sentissem aquilo como sendo um projecto deles. Eu acho que as pessoas só se empenham naquilo que acham que é deles. E, naquilo que eles acham que é um documento escolar se calhar não lhes passa pela cabeça. Eles têm que sentir que aquilo é deles.

O conselho de turma institui a avaliação diagnóstica e formativa como prática de regulação do seu próprio trabalho?

Sim, sim.

O conselho de turma avalia regularmente o projecto curricular?

Sim. É feita nos períodos em que tem que ser entregue que é no final de cada período e em termos do dia-a-dia, logicamente que nós estamos a trabalhar um documento que todos os dias nós estamos a ver se está a funcionar ou se não está a funcionar e redireccionar a prática pedagógica tendo em conta aquilo que a gente está a atingir ou não.

Em consequência dessa avaliação introduz alterações/reformulações ao PCT?

Claro. Essas reformulações normalmente são sazonais: é no Natal, na Páscoa e no final do ano mas, no dia-a-dia a gente vai, eu pelo menos faço assim, vou tomando as anotações ou dos objectivos que eu acho que não é para aí que se devia caminhar, ou acrescentar alguns objectivos.

ENTREVISTA (E5)

Das funções e atribuições do director de turma, quais as que considera mais relevante (s)?

O facto de ter que ser uma pessoa que saiba gerir, saiba ouvir a parte dos alunos, ouvir a parte dos professores e a dos encarregados de educação. Para mim, é o elemento que faz a ligação entre a escola e os encarregados de educação. Para mim, essa é a função mais importante.

E qual (ais) as que desempenha com mais prazer e porquê?

Ah, eu gosto de fazer essa ligação (sorrisos). Gosto de fazer a ligação entre os pais e a escola, motivá-los para a escola, motivar os pais a vir à escola, motivar os alunos a serem bons alunos, não é? Quando refiro bons alunos, não é só no aproveitamento mas também no comportamento, mas para isso tem que haver a tal ligação e acho que o director de turma nesse aspecto é o elemento fundamental.

Considera importante a participação dos pais nas actividades da escola? Concretize.

Considero. Muito importante. Como directora de turma, nas reuniões dos encarregados de educação acho que o director de turma deve, nessa altura, dar a conhecer o plano de actividades da escola, fazer com que haja essa tal ligação, falar das actividades, há uma área que eu acho também muito importante que tem que haver o apoio dos encarregados de educação que é a área de projecto, também se pode estabelecer essa ligação ... eu vejo assim... uma escola virada para a comunidade.

No seu caso concreto, como classifica a relação escola/pais?

Ah, mas eu só digo coisas boas da minha turma (sorrisos). A minha turma para mim, é a minha turma, não é? E defendo muito os meus alunos. Eu defendo, basicamente é isso. Da parte dos funcionários também tem que haver a tal motivação e depois, os funcionários também nos vêem assim, ... quem é o teu director de turma, vou conversar com ele, ... todos os elementos aqui, acho que têm de estar ligados ao director de turma.

Sente dificuldades nessa relação? Em seu entender, a que se devem essas dificuldades? E como acha que poderiam ser debeladas?

Acho que há da parte dos pais uma... são fechados. Os pais são fechados, não à escola. Eu acho que a escola já está hoje em dia mais aberta, quer envolver os pais. Eu acho que ainda alguns pais estão um bocado receosos nisso. **E como é que acha que essas dificuldades podiam ser esbatidas?**

Acho que a comissão de pais aqui tem uma palavra a dizer. Acho que a comissão de pais, estando integrada em determinados pontos fulcrais da escola, também pode ter um papel primordial nisso. Mas, por outro lado, também vejo que os pais deviam delegar mais essas funções no representante dos pais no conselho de turma, não delegam neles as dúvidas propriamente, nem as vêem esclarecidas.

Sente-se preparado para o desempenho do papel de líder do grupo de professores?

Eu acho que é assim. Quando nós estamos motivados conseguimos motivar as pessoas. Quando nós não estamos motivados é mais difícil motivá-los, não é? Se o director de turma for uma pessoa motivada e interessada em ter um PCT e tentar fazer com que haja uma transversalidade a todas as disciplinas, eu acho que o director de turma consegue, e motivar os outros professores também. É isso que se pretende.

Acha que o director de turma devia ter formação específica para o desempenho do cargo? Em que áreas?

Tem que haver um perfil. Há da parte da pessoa um perfil. A pessoa tem ou não tem perfil para ser director de turma, não é? Agora, se calhar, há pessoas que não têm tanto perfil para desempenhar essas funções, há outras com mais perfil para isso. **Então, a questão da formação para si é irrelevante?**

Não é propriamente irrelevante. Eu acho é que as pessoas ... eu vejo assim: se as pessoas tiverem dúvidas e forem esclarecê-las, podem ser bons directores de turma. Agora, se nem sequer tentam esclarecê-las, acho que não pode ser. Tem de haver da parte da pessoa uma abertura suficiente para isso.

No seu caso concreto, sente necessidade desse tipo de formação?

No meu caso não, porque eu quando quero saber, se a pessoa não me responde, eu própria procuro a informação.

Nota predisposição por parte de algum (uns) professor (es) para o envolvimento espontâneo nos trabalhos do conselho de turma? Ou apenas aderem quando por si solicitados?

Há da parte do director de turma ainda essa ... é, infelizmente ainda é assim.

Em seu entender, a que se deve tal atitude? Passividade, insegurança quanto ao trabalho em grupo, necessidades de formação específica ou confiança no líder?

Acho que também há o problema da extensão dos programas e a pessoa também pensa ... eu vejo isso também, não é? Ao ter que fazer determinada actividade ou participar de determinada forma, faz com que não cumpra o programa. Acho que os professores ponderam tudo isso nas reuniões de conselho de turma. Agora, é bom que haja assim essa tal abertura. Há professores que são passivos, há professores que não querem chatices, há professores que não se querem dar ao trabalho, isso há, há de tudo um bocadinho.

Na sua função de director de turma, acha importante incentivar os professores para o trabalho em equipa? Que vantagens daí advêm para o trabalho com a turma?

Aí, tem que haver um incentivo, sem dúvida. E forçá-los e às vezes deixar postics nos livros de ponto, lembrar ... O trabalho em equipa traz vantagens para o trabalho com a própria turma e sucesso para os alunos também. Eu até sou de opinião quanto mais reduzido for o número de professores no conselho de turma, melhor ainda é, melhor se consegue trabalhar, melhor se consegue adoptar aquela estratégia, os professores falam menos de outros assuntos e falam mais dos problemas da turma. Quanto maior número de professores tem o conselho de turma mais se dispersa o assunto.

Ao nível do conselho de turma que lidera, existe espaço para o debate sobre a definição de prioridades curriculares, tendo em conta o contexto sócio-económico e cultural e as especificidades dos alunos da turma?

Existe.

O conselho de turma define estratégias conjuntas de actuação? E articula procedimentos e métodos de trabalho?

Sim, isso foi feito. Até porque nós temos dois alunos com necessidades educativas especiais e até houve da parte da professora do ensino especial um empenho em fazer essa articulação própria com a UAM – unidade de apoio à multideficiência e isso resultou muito bem.

Como é que o conselho de turma organiza o seu trabalho com os alunos numa perspectiva de flexibilidade curricular? Em torno de um conjunto de competências consideradas essenciais para aqueles alunos em concreto e para as quais as várias disciplinas concorrem? Ou cada professor actua isoladamente no âmbito da sua disciplina?

Não. Tenta-se é fazer a tal transversalidade com todas as disciplinas, não se tenta fazer com que o meu prevaleça sobre o dele. Tem que haver uma transversalidade, até porque há competências que são comuns.

A programação das actividades desenvolvidas nas áreas curriculares não disciplinares – NAC, é debatida conjuntamente no seio do conselho de turma? Ou fica apenas a cargo dos professores que as leccionam?

É assim. Eu posso falar pela área de projecto do meu conselho de turma. Primeiro auscultamos os alunos, os interesses deles. Depois, levamos as hipóteses de trabalho para o conselho de turma e o projecto resultou bem.

Um outro trabalho (até foi bastante mais engraçado) foi através de uma visita de estudo. Os alunos trouxeram materiais, fotografias, receitas, o tema foi exposto e debatido em conselho de turma e todos os professores trabalharam nesse sentido.

No seu caso concreto, tem sido fácil a mobilização dos pais para a participação no processo educativo dos filhos?

Eu tenho tido a sorte de ter bons pais e bons pais presentes.

Que estratégia (s) utiliza para fomentar a participação dos pais nas actividades e projectos da turma? É bem sucedido nessa mobilização?

Acho que a primeira reunião é muito importante. Depois, os encarregados de educação têm que sentir que o director de turma está ali como que um segundo pai, digamos assim, uma pessoa em quem podem confiar. Confiar, porque é uma questão de confiança: confiar o filho na sua aprendizagem e confiar o filho no seu comportamento. No fundo, na assiduidade, naquilo que nós avaliamos, nas atitudes. E depois, os miúdos, nós sabemos, consoante é a nossa maneira de ser, a nossa maneira de agir e de trabalhar, eles também levam para casa essa imagem e os pais também gostam de ouvir que os seus filhos são acarinhados, que os seus filhos são orientados.

Para que actividades são solicitados os pais? Eles colaboram na construção do projecto curricular da turma? A que nível (eis)?

Não, não. Eu dou a conhecer ao encarregado de educação o que se trabalha em cada uma das NAC e tento ver se há possibilidade de os encarregados de educação colaborarem mas eles delegam para a escola essa função. **Nem, por exemplo, naquela fase inicial do diagnóstico e da caracterização dos alunos da turma?** Nessa fase colaboram mas numa fase mais avançada do projecto não. **Nem sendo solicitados?** Se são solicitados acabam por vir à escola.

O conselho de turma institui a avaliação diagnóstica e formativa como prática de regulação do seu próprio trabalho?

Tem que estar. Até porque se temos alunos com planos de recuperação, tem que haver uma avaliação para saber se os planos de recuperação funcionam, se não funcionam.

O conselho de turma avalia regularmente o projecto curricular?

Em todos os conselhos de turma é avaliado o projecto curricular. Nas reuniões intercalares também é avaliado e são feitos os ajustes nessa altura.

Em consequência dessa avaliação introduz alterações/reformulações ao PCT?

São, são.

ENTREVISTA (E6)

Das funções e atribuições do director de turma, quais as que considera mais relevante (s)?

Eu penso que é a articulação que se estabelece entre os alunos, os professores e os encarregados de educação também. É mesmo essa ... ser a ponte entre esses três elementos. Para mim é a principal.

E qual (ais) as que desempenha com mais prazer e porquê?

É o relacionamento com os alunos, o resolver os conflitos, a gestão dos conflitos. Dá-me especialmente gozo essa parte. E depois, como é um nível etário ainda relativamente baixo, eles ainda têm muitas dificuldades em entender determinadas ... principalmente no 5º ano, o funcionamento dos serviços da escola, dá-me gozo em ser eu que acabo por lhes transmitir esses conhecimentos, as novidades, digamos assim.

Considera importante a participação dos pais nas actividades da escola? Concretize.

Sim sem dúvida. Mesmo na preparação de actividades, houve essa situação, na colaboração de algumas actividades e também quando eram detectadas dificuldades, o envolvimento dos encarregados de educação nesses casos foi sempre muito importante, um aspecto sempre positivo quando contávamos com a presença dos pais.

No seu caso concreto, como classifica a relação escola/pais?

Nesta turma em concreto, penso que é muito boa. Os pais estão muito presentes, muito envolvidos na vida escolar dos seus educandos, há uma ou outra excepção mas a grande maioria acompanha muito os seus educandos, vêm à escola com regularidade, não vêm só quando são convocados, têm interesse em procurar o director de turma, saber do aproveitamento, do comportamento, foi muito bom. E em termos de participação nas actividades extracurriculares também estiveram sempre disponíveis. Deu para desenvolver um trabalho muito positivo.

Sente dificuldades nessa relação? Em seu entender, a que se devem essas dificuldades? E como acha que poderiam ser debeladas?

Não, não.

Sente-se preparado para o desempenho do papel de líder do grupo de professores?

Por vezes há alguns constrangimentos mas também com a experiência que vamos adquirindo ao longo dos anos, também já estamos preparados para lidar com várias formas de estar, várias formas de ser e depois é o bom senso que sempre prevalece e ... eu gosto das relações humanas. Acho que me sinto à vontade. Já tive mais dificuldades, penso que realmente a experiência é um elemento positivo para nós nos sentirmos mais à vontade a desempenhar este papel.

Acha que o director de turma devia ter formação específica para o desempenho do cargo? Em que áreas?

Penso que sim. Essa parte de ... para já, na parte do projecto curricular de turma, na elaboração, na articulação com os professores da turma, na gestão de conflitos, há uma série de aspectos em que temos que estar preparados e estar ... ter formação. Ou a pessoa tem isso já nela e tem alguma aptidão para isso ou então, penso que podem cometer-se algumas falhas se a pessoa não tem uma sensibilidade, digamos assim. Eu penso que é preciso ser-se sensível, assumir a posição dos pais, dos alunos, dos colegas, tem que ser-se ponderado, enfim, mas claro que a formação é fundamental.

No seu caso concreto, sente necessidade desse tipo de formação?

Eu acho que nunca é demais, embora, como já disse, a experiência ajuda mas a formação nunca é demais e há sempre novas formas de abordar determinados assuntos. Eu penso que a formação nunca é demais.

Nota predisposição por parte de algum (uns) professor (es) para o envolvimento espontâneo nos trabalhos do conselho de turma? Ou apenas aderem quando por si solicitados?

Há os dois casos. Há realmente aqueles casos que estão sempre disponíveis e há um trabalho colaborativo muito positivo. Outras vezes não. Nota-se que as pessoas criam alguns obstáculos e essa parte é a mais difícil de gerir, mas vai-se conseguindo.

Em seu entender, a que se deve tal atitude? Passividade, insegurança quanto ao trabalho em grupo, necessidades de formação específica ou confiança no líder?

Muito sinceramente acho que é essa última questão. As pessoas no conselho de turma depositam muito determinadas funções para o director de turma e demitem-se um bocadinho do seu papel. Acaba por ser assim um pouco, mas na realidade, acho que é isso mesmo.

Na sua função de director de turma, acha importante incentivar os professores para o trabalho em equipa? Que vantagens daí advêm para o trabalho com a turma?

Sim, é fundamental esse trabalho colaborativo, em articulação. Sempre que for possível fazer isso, há sempre mais-valias para a turma, para os alunos, é possível ir um pouco mais além, tornando-se sempre mais fácil resolver os problemas que se diagnosticam. Agora, se está cada um a trabalhar para seu lado, obviamente que não chegamos a bom porto.

Ao nível do conselho de turma que lidera, existe espaço para o debate sobre a definição de prioridades curriculares, tendo em conta o contexto sócio-económico e cultural e as especificidades dos alunos da turma?

Sim, foi-se fazendo. Muitas vezes mais informalmente do que formalmente. No fundo, as coisas vão-se fazendo, não às vezes naquele espaço próprio, na reunião, mas como o grupo funcionava, iam-se fazendo articulações de forma informal. As coisas iam seguindo mas lá está, desde que o grupo funcione bem. Com quem se consegue trabalhar, isso vai surgindo duma maneira mais formal ou menos formal, vai surgindo.

O conselho de turma define estratégias conjuntas de actuação? E articula procedimentos e métodos de trabalho?

Esforça-se por isso. Pelo menos, tem intenção de fazer essa articulação em conjunto e nem sempre é conseguida, claro. Às vezes há situações que também nos ultrapassam, mas há esse esforço, embora, como já disse atrás, é sempre no director de turma que está ... um pouco fazer aquela ponte e tentar que as coisas sejam realmente ... passem à prática mas lá está, o director de turma tem que ser persistente, tem que ter a capacidade de, como é que hei-de explicar, de haver alguma flexibilidade entre o grupo, de ... que haja também um bom ambiente, isso acho que é fundamental. Depois, as coisas vão surgindo. O director de turma tem de ser um líder mas sem impor, sem ... líder no bom sentido, no sentido de se afirmar e de definir o trabalho a fazer mas sem imposições, obviamente. Tem que ser um trabalho conjunto e um bom ambiente. Isso é fundamental. No meu caso é fundamental. Agora, se há um elemento ou outro que está ali menos bem, já não há condições.

Como é que o conselho de turma organiza o seu trabalho com os alunos numa perspectiva de flexibilidade curricular? Em torno de um conjunto de competências consideradas essenciais para aqueles alunos em concreto e para as quais as várias disciplinas concorrem? Ou cada professor actua isoladamente no âmbito da sua disciplina?

Pretendemos realmente que haja ali um ponto comum, que todo o trabalho vá de encontro àquelas competências definidas no projecto curricular de turma. Havendo as tais articulações, sempre que é possível, embora nós saibamos que há situações que acabam por cada um puxar um bocadinho mais para a sua área e nós também temos programas para cumprir, mas tentamos ir de encontro àquilo que se definiu no geral, fazer as adaptações de acordo com os interesses da turma.

A programação das actividades desenvolvidas nas áreas curriculares não disciplinares – NAC, é debatida conjuntamente no seio do conselho de turma? Ou fica apenas a cargo dos professores que as leccionam?

No início do ano foi definido no conselho de turma o que é que se iria debater em cada uma dessas áreas, quais as temáticas a abordar, em linhas gerais. Depois, claro, as mais específicas ficaram a cargo do responsável pela área. Em cada período foi feito o balanço de cada uma das actividades.

No seu caso concreto, tem sido fácil a mobilização dos pais para a participação no processo educativo dos filhos?

Sim, sempre que foi pedida a sua colaboração, houve sempre receptividade a esse pedido. O acompanhamento que era solicitado em casa, também. A participação em actividades da escola também foi sempre bem aceite. Algumas actividades extracurriculares que ocorreram à noite, contaram sempre com a presença dos pais.

Que estratégia (s) utiliza para fomentar a participação dos pais nas actividades e projectos da turma? É bem sucedido nessa mobilização?

Bem, a estratégia foi ... há aqueles contactos normais, nas reuniões de início de ano tentei transmitir a importância do acompanhamento, da presença deles não só vir à escola quando são convocados ou para receber notícias menos positivas. Como são pais que gostam de acompanhar a vida escolar dos filhos não foi preciso definir nenhuma estratégia em concreto.

Para que actividades são solicitados os pais? Eles colaboram na construção do projecto curricular da turma? A que nível (eis)?

Nós tivemos ... contámos com a presença do representante dos encarregados de educação e em todas as reuniões em que fizemos novas propostas, reformulações, foi-lhe sempre dado conhecimento e ele deu sempre a sua opinião, aceitámos sugestões, acho que também não podia ser melhor nesse aspecto.

O conselho de turma institui a avaliação diagnóstica e formativa como prática de regulação do seu próprio trabalho?

Não, assim formalmente não. Acabamos por fazê-lo em termos de balanço de final de período, de ano. Essa prática existe mas informalmente.

O conselho de turma avalia regularmente o projecto curricular?

Nós fazemo-lo por período.

Em consequência dessa avaliação introduz alterações/reformulações ao PCT?

Sim, sim. Por vezes fizemos algumas alterações.

GRELHAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Tema A: Desempenho do director de turma

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo					
			E1	E2	E3	E4	E5	E6
Funções que o Director de Turma considera mais relevantes	Articulação escola/família	Elemento de ligação	Permuta de informações relativamente aos pais	Fazer a ligação entre a escola e os encarregados de educação	Quando se levanta algum problema gosto sempre de convocar os pais	Servir de elo de ligação entre a escola e a família	O elemento que faz a ligação entre a escola e os encarregados de educação	É a articulação que se estabelece entre os alunos, os professores e os encarregados de educação também
	Relação DT/Alunos	Afectividade		Ao longo do ano acho que se vai estabelecendo sempre uma relação afectiva com as crianças.			O facto de ter que ser uma pessoa que saiba gerir, saiba ouvir a parte dos alunos	
		Acompanhamento do percurso escolar		Ver a evolução que os alunos têm ao longo do ano	Motivar os alunos a serem bons alunos. Quando refiro bons alunos, não é só no aproveitamento mas também no comportamento.	O acompanhamento dos alunos na sua vida escolar e ajudar naquilo que eles mais precisam		

		Gestão e resolução de conflitos			Gosto de averiguar esse processo todo para se tentar solucionar seja que problema for, ou de comportamento ou a nível de necessidades educativas especiais, de qualquer ordem.			É o relacionamento com os alunos, o resolver os conflitos, a gestão dos conflitos
		Orientação dos alunos no espaço escolar						E depois, como é um nível etário ainda relativamente baixo, eles ainda têm muitas dificuldades em entender determinadas ... principalmente no 5º ano, o funcionamento dos serviços da escola. Dá-me gozo em ser eu que acabo por lhes transmitir esses conhecimentos, as novidades, digamos assim.
		Transmissão de informações	Mas, por outro lado, também gosto depois da relação do conselho de turma, transmite-se					
		Partilha de experiências	Mas, por outro lado, também gosto depois da relação do conselho de turma, há uma permuta de muitas ideias, muitos conhecimentos		Conseguir inculcar no conselho de turma um espírito de partilha			

	Relação DT/Professores	Coordenação do trabalho dos professores			Coordenar o trabalho de todos os professores nas várias áreas disciplinares.			
		Promoção do espírito de equipa			Conseguir inculcar no conselho de turma um espírito de equipa, de camaradagem			
		Capacidade para gerir					O facto de ter que ser uma pessoa que saiba gerir.	
		Capacidade para ouvir					O facto de ter que ser uma pessoa que saiba ouvir a parte dos professores	
Preparação para o exercício do cargo	Motivação						Quando nós estamos motivados conseguimos motivar as pessoas	
	Experiência	Tempo de serviço	Eu acho que sim. Foi o segundo ano que fui directora de turma e a relação entre os professores desse conselho de turma tem de ser boa e com o meu conselho de turma isso acontece.	Sim, já não é a primeira vez, já tenho alguma experiência.	Penso que sim. Com tantos anos de ensino, umas vezes melhor e outras pior e errando sempre durante o processo todo, sempre vamos aprendendo.			Acho que me sinto à vontade. Já tive mais dificuldades, penso que realmente a experiência é um elemento positivo para nós nos sentirmos mais à vontade a desempenhar este papel.

		Auto-formação				Sinto-me preparado com a formação espontânea que fui tendo. Agora, não tive uma cadeira de direcção de turma na minha formação inicial.		
	Perfil	Características pessoais					A pessoa tem ou não tem perfil para ser director de turma.	
	Necessidades específicas de formação	Ausência de necessidades de formação					No meu caso não sinto necessidades.	
		Construção do PCT						Na parte do projecto curricular de turma.
		Trabalho em equipa						Na articulação com os professores.
		Gestão de conflitos						Na gestão de conflitos.
		Elaboração de planos de recuperação e planos de acompanhamento	Relativamente a determinadas situações concretas como planos de acompanhamento e de recuperação.					
		Relações humanas			Às vezes, nas relações humanas pode fazer um bocadinho de falta.			

		Articulação com serviços e entidades externas		Era importante haver, na parte que diz respeito precisamente aos alunos com maiores dificuldades a nível social, saber quais são os mecanismos para poder desencadear os processos, para poder ajudar esses alunos.		Eu acho que algumas directrizes da parte de um assistente social seriam boas. Seria mais, por exemplo, a gente perceber um bocadinho mais como é que funcionam as questões dos subsídios, saber como é que um assistente social funciona em termos de estabelecer relações, alguma formação também da parte da GNR em relação à ... é assim: nós conhecemos a legislação mas depois, o <i>modus operandi</i> de cada um deles.		
--	--	---	--	---	--	--	--	--

Tema B: O trabalho pedagógico no conselho de turma

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo					
			E1	E2	E3	E4	E5	E6
Trabalho pedagógico em equipa	Envolvimento dos professores	Espontaneidade	Uns participam espontaneamente e até dão ideias	Eu, pessoalmente, não tenho razões de queixa em relação a isso. Acho que os professores sempre colaboraram de forma espontânea. Também no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem todos os professores fazem o seu papel no conselho de turma espontaneamente, não tenho razões de queixa.	No meu caso concreto tem sido, tem sido, tem sido ... razoável, bom. Até à presente data não tenho assim grandes desavenças.			Há realmente aqueles casos que estão sempre disponíveis. Há um trabalho colaborativo.
		Colaboração	Há outros que não [envolvimento nos trabalhos do conselho de turma] e até tenho uma situação em que, não mesmo, mesmo forçado recusa-se.			Há professores que não estão com muita vontade para fazer isso [envolvimento nos trabalhos do conselho de turma]. Depois há aqueles que se interessam porque os casos de indisciplina são na disciplina deles e então, para resolver os problemas há esse contacto.	Há professores que são passivos, há professores que não querem chatices, há professores que não se querem dar ao trabalho, isso há, há de tudo um bocadinho. Há da parte do director de turma ainda essa [apenas aderem quando solicitados] é, infelizmente ainda é assim.	Há um trabalho colaborativo.

		Partilha de experiências	Os professores do conselho de turma conhecem os alunos penso que todos por igual e se houver uma partilha de experiências, boas ou más, relativamente aos alunos podemos ter ideias.	Eu acho que sim. No início do ano a turma é caracterizada e [uma vez] conhecida a turma todos os professores têm de trabalhar em conjunto.			Os professores falam menos de outros assuntos e falam mais dos problemas da turma.	
		Gestão de conflitos	E podemos tentar superar determinadas situações.					
		Estabelecimento de objectivos comuns		No início do ano [uma vez caracterizada a turma], são estabelecidas metas, objectivos, toda a gente fica a conhecer a turma e nesse sentido têm que trabalhar todos em conjunto para o mesmo fim.	É preciso que todos trabalhem no mesmo sentido.	É fundamental que isso aconteça [incentivar os professores para o trabalho em equipa].		É fundamental [incentivar os professores para] esse trabalho colaborativo.
		Melhoria do sucesso dos alunos					Traz vantagens para o trabalho com a própria turma e sucesso para os alunos também.	[... no trabalho colaborativo] há sempre mais-valias para a turma, para os alunos.
	Dificuldades	Características pessoais				Há pessoas que terão dificuldade de trabalhar em conjunto e acho que, de há uns tempos para cá, eu sinto que a coisa está a mudar nesse sentido e as pessoas já estão mais habituadas a trabalhar em equipa.		Outras vezes não. Nota-se que as pessoas criam alguns obstáculos e essa parte é a mais difícil de gerir, mas vai-se conseguindo.

Organização do trabalho pedagógico	Definição de prioridades curriculares	Adequação curricular	Tentei que isso acontecesse [definição de prioridades curriculares] e expus sempre as situações em conselho de turma.	Há sempre espaço para debater os currículos. Se for necessário adaptar ou corrigir os currículos, acho que estamos sempre a tempo.	De acordo com a turma, os problemas que existem, nós definimos qual é que é a nossa área de acção, o que é que vamos trabalhar mais, quais é que são os problemas que vamos combater e de que modo	Sim e creio que a presença dos professores do ensino especial veio abrir um bocadinho mais a necessidade para isso [Definição de prioridades curriculares].	Existe [espaço para o debate sobre a definição de prioridades curriculares].	Sim, foi-se fazendo. Muitas vezes mais informalmente do que formalmente. As coisas vão-se fazendo, não às vezes naquele espaço próprio, na reunião, mas como o grupo funcionava, iam-se fazendo articulações de forma informal.
	Definição de estratégias conjuntas de actuação	Definição de estratégias no PCT					Sim, isso foi feito. [Definição de estratégias conjuntas de actuação].	Esforça-se por isso. O director de turma tem de ser um líder no sentido de se afirmar e de definir o trabalho a fazer mas sem imposições, obviamente. Tem que ser um trabalho conjunto e um bom ambiente.
		Estabelecimento de regras ao nível da turma	Fiz questão de, logo no início do ano, uniformizar essas estratégias de actuação e isso foi aplicado por todos os professores da mesma maneira no meu conselho de turma.	Isso é estabelecido sempre no início do ano, procedimentos conjuntos no que diz respeito às regras da turma.	Como é que todos vão proceder em relação também a regras da sala de aula e tudo o mais, isso tem de ser definido sempre em conselho de turma.			

		Estabelecimento de procedimentos ao nível da avaliação		Isso é estabelecido sempre no início do ano, procedimentos conjuntos no que diz respeito ... a procedimentos em relação à avaliação.		Mesmo ... ao nível da avaliação, sim, claro.		
		Estabelecimento de procedimentos ao nível disciplinar				Mesmo ao nível disciplinar.		
		Definição de regras de trabalho sob a liderança do DT						Esforça-se por isso. Às vezes há situações que também nos ultrapassam, mas há esse esforço, cabendo ao director de turma fazer a ponte e tentar que as coisas passem à prática.
		Definição de estratégias para alunos com NEE					Sim, até porque nós temos dois alunos com necessidades educativas especiais. Houve da parte da professora do ensino especial um empenho em fazer essa articulação própria com a UAM – unidade de apoio à multideficiência e isso resultou muito bem.	

		Programação das NAC	Foram feitos trabalhos e actividades que envolveram a maioria dos professores ao longo do ano.	Isso [a programação da NAC] é sempre debatido no conselho de turma porque é um trabalho de equipa e há sempre várias disciplinas envolvidas.	Sim, [a programação da NAC] é debatida em conselho de turma de acordo com os problemas dos alunos.	No meu caso foi. Primeiro, foi-se ver qual era o interesse dos alunos e depois de se chegar a essa conclusão foi pedida colaboração a diferentes professores.	Primeiro auscultamos os alunos, os interesses deles. Depois, levamos as hipóteses de trabalho para o conselho de turma e o projecto resultou bem.	No início do ano foi definido no conselho de turma o que é que se iria debater em cada uma dessas áreas, quais as temáticas a abordar, em linhas gerais.
	Flexibilidade curricular	Competências transversais		Há competências que são transversais, que passam de uma disciplina para outra e nesse contexto, essas competências pertencem a todas as disciplinas e dizem respeito a todo o conselho de turma.	Todos trabalhamos de acordo com as competências que são consideradas essenciais.		Tenta-se fazer a tal transversalidade com todas as disciplinas, não se tenta fazer com que o meu prevaleça sobre o dele. Tem que haver uma transversalidade, até porque há competências que são comuns.	Pretendemos realmente que haja ali um ponto comum, que todo o trabalho vá de encontro àquelas competências definidas no projecto curricular de turma.
		Especificidade de cada disciplina	Tentamos identificar as competências que cada aluno possui e dentro das competências que todos os professores têm em conta, cada um na sua disciplina, também tenta adaptar mais ou menos de acordo com o possível e penso que resultou.	Aquelas [competências] que são específicas de cada disciplina, [são trabalhadas] no contexto de cada disciplina.		Cada professor actua isoladamente no âmbito da sua disciplina no sentido em que ele próprio vê o que é que pode fazer com a sua disciplina.		

Tema C: Participação dos pais

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo					
			E1	E2	E3	E4	E5	E6
Envolvência dos pais no processo educativo dos filhos	Mobilização	Pais presentes	Embora os esforços contínuos, consegui que alguns [pais] participassem. Nos que vieram [à escola] notou-se uma crescente participação desde o início do ano e eu valorizei isso.	Outros [pais] sim, estão perfeitamente integrados no processo educativo.		No meu caso concreto [com alguns pais] tem sido fácil.	Eu tenho tido a sorte de ter bons pais e bons pais presentes.	Sempre que foi pedida a sua colaboração, houve sempre receptividade a esse pedido.
		Pais ausentes		Com alguns pais não tem sido fácil. Não estão presentes quando solicitados. Mostram-se ausentes em relação à educação dos filhos.	Não tem sido fácil [mobilizar os pais].	Com outros [pais] não tenho conseguido mesmo.		

	Estratégias do DT para a envolvimento dos pais no processo	Mobilização através da motivação e envolvimento da comunidade escolar em geral	A mobilização foi sempre para actividades que envolvessem a comunidade escolar para além da minha direcção de turma porque acho que os pais se sentiriam mais à vontade a participar conjuntamente com outros encarregados de educação. Em alguns casos o esforço foi recompensado noutros não.		Motivando-os, dizendo-lhes que é enriquecedor para eles verem o que é que os filhos estão a fazer e acompanharem o desenvolvimento dos filhos.		Consoante é a nossa maneira de ser, a nossa maneira de agir e de trabalhar, eles [alunos] também levam para casa essa imagem e os pais também gostam de ouvir que os seus filhos são acarinhados, que os seus filhos são orientados	Como são pais que gostam de acompanhar a vida escolar dos filhos não foi preciso definir nenhuma estratégia em concreto.
		Através de contactos formais		Tento sempre estabelecer ligação com os pais através de reuniões que faço com os próprios pais.		A primeira estratégia é a caderneta. O contacto verbal tem que ser fundamental.	Acho que a primeira reunião é muito importante. Depois, os encarregados de educação têm que sentir que o director de turma é uma pessoa em quem podem confiar. Confiar, porque é uma questão de confiança: confiar o filho na sua aprendizagem e confiar o filho no seu comportamento	A estratégia foi ... há aqueles contactos normais, nas reuniões de início de ano tentei transmitir a importância do acompanhamento, da presença deles na escola.
		Através de contactos informais		Tento sempre estabelecer ligação com os pais através dos alunos.		Depois, outra estratégia que funciona é o telefone.		

Obstáculos	Razões profissionais dos pais	A minha turma é constituída por alunos do meio rural mais das aldeias e os pais quase todos têm profissões viradas para a agricultura, para o pastoreio e é por esse motivo que eles depois acabam sempre por justificar que não vêm à escola sequer.	Há dificuldade em que eles venham à escola, alguns por razões profissionais.				
	Estrutura familiar dos alunos				A estrutura familiar aqui no concelho é um pouco complicada e não nos ajuda nesse sentido.		
	Ausência de apropriação do sentido do PCT				Não sei até que ponto não seria bom a existência de uma reunião no início do ano em que, em certos pontos, pudesse haver alguma ajuda dos pais, também para que eles próprios sentissem aquilo como sendo um projecto deles. Eu acho que as pessoas só se empenham naquilo que acham que é deles.	Eu dou a conhecer ao encarregado de educação o que se trabalha em cada uma das NAC e tento ver se há possibilidade de os encarregados de educação colaborarem mas eles delegam para a escola essa função.	

	Contributos para a construção do PCT	Caracterização dos alunos		Informações em relação à família, os hábitos que os filhos têm, o relacionamento dos pais com os filhos, é um conjunto de perguntas que nos vai ajudar a construir o projecto curricular de turma.	Feedback que o director de turma vai tendo das informações dos pais e depois transmite no conselho de turma.		Na fase inicial do diagnóstico e da caracterização dos alunos colaboram mas numa fase mais avançada do projecto não.	
		Sugestões	Não muito, embora eu em determinadas situações nas reuniões que tivemos de encarregados de educação, eu pedi a opinião deles, mas ficou por aí.					Contámos com a presença do representante dos encarregados de educação e em todas as reuniões em que fizemos novas proposta, reformulações, foi-lhe sempre dado conhecimento e ele deu sempre a sua opinião, aceitámos sugestões.
		Participação em actividades			Eles costumam vir mais nas festas, não é assim? Festival da Primavera.			

Tema D: **Avaliação**

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo					
			E1	E2	E3	E4	E5	E6
Avaliação como auto-regulação do trabalho dos professores	Avaliação do desempenho do DT	Reflexão sobre o desempenho do DT para melhoria	Enquanto directora de turma, sim. Eu no final de cada período peço uma reflexão sobre o meu desempenho e depois, de acordo com o que é referido eu tento melhorar.					
	Avaliação diagnóstica	A avaliação é o ponto de partida		Isso é sempre um ponto de partida que temos no início do ano. Todas as disciplinas fazem isso para se detectar o ponto de partida de cada aluno.	[A avaliação diagnóstica] está sempre patente.	Sim. [O conselho de turma institui a avaliação diagnóstica como prática de regulação do seu próprio trabalho].	Tem que estar [presente].	Assim formalmente não. Essa prática existe mas informalmente.

	Avaliação formativa	Reflexão do CT sobre o processo	Relativamente ao conselho de turma, agora nas reuniões finais eu também perguntei e também houve um feedback positivo.	Depois ao longo do ano, é evidente que se faz sempre a avaliação formativa.	[A avaliação formativa] está sempre patente. É sempre, ... é inerente mesmo. Nós temos que ver os erros que fazemos para podermos melhorar as práticas.	Sim. [O conselho de turma institui a avaliação formativa como prática de regulação do seu próprio trabalho].	Tem que estar [presente]. [O conselho de turma institui a avaliação formativa como prática de regulação do seu próprio trabalho], até porque se temos alunos com planos de recuperação, tem que haver uma avaliação para saber se os planos de recuperação funcionam, se não funcionam.	Acabamos por fazê-la em termos de balanço de final de período e de ano.
Avaliação do projecto curricular de turma	Avaliação do PCT com regularidade	Avaliação reguladora do PCT	Isso fazemos em cada reunião de conselho de turma porque há sempre coisas a alterar e a melhorar e eu vou fazendo isso regularmente.	Foi sempre feita essa avaliação ao longo do ano e nos momentos oportunos, nos conselhos de turma.	Em cada reunião de conselho de turma que façamos é sempre avaliado.	É feita nos períodos em que tem que ser entregue, que é no final de cada período.	Em todos os conselhos de turma é avaliado o projecto curricular. Nas reuniões intercalares também é avaliado.	Nós fazemo-lo por período.
		Redireccionamento da prática pedagógica				Em termos do dia-a-dia, logicamente que nós estamos a trabalhar um documento que todos os dias nós estamos a ver se está a funcionar ou se não está a funcionar e redireccionar a prática pedagógica.		

	Reformulação do PCT	Registam-se alterações ao projecto	O próprio PCT está sempre a ser reformulado ou então essas pequenas alterações de forma a melhorar.	Sempre que necessário introduzem-se alterações ao projecto curricular de turma.	Sim, são introduzidas algumas reformulações.	No dia-a-dia a gente vai, eu pelo menos faço assim, vou tomando as anotações ou dos objectivos que eu acho que não é para aí que se devia caminhar, ou acrescentar alguns objectivos.	São feitos os ajustes [ao PCT] nessa altura [nas reuniões do conselho de turma incluindo as intercalares].	Sim, sim. Por vezes fizemos algumas alterações [ao PCT].
--	---------------------	------------------------------------	---	---	--	---	--	--

TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS QUESTIONÁRIOS

Em ficheiro **SPSS**

GRELHA DE ANÁLISE DOS PROJECTOS CURRICULARES DE TURMA

Eixo de análise 3: Diagnóstico sobre o funcionamento do conselho de turma

Objectivo: Analisar o modo como o conselho de turma elabora o projecto curricular

Questão: Na elaboração do PCT o conselho de turma tem em conta:

Escala - Sim/Não

Caracterização da turma	A	B	C	D	E	F
Enquadramento sócio-económico e cultural	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Caracterização de situações de diversidade étnica, linguística, cultural ou outras	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim
Ritmos e modos de aprendizagem	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Problemas de integração no meio escolar ou problemas de relações intraturma	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não

Caracterização da turma ao nível dos alunos	A	B	C	D	E	F
Situações de dificuldade de integração na turma	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Alunos portadores de diferenças culturais ou outras	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Reconstrução curricular	A	B	C	D	E	F
Alterações na sequência dos objectivos propostos no currículo formal	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Articulação de conteúdos, conceitos e objectivos entre disciplinas	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Articulação de estratégias	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim

Diferenciação curricular	A	B	C	D	E	F
Tipo de diferenças individuais a que prestar atenção	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Práticas de diferenciação pedagógica	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Adequação curricular	A	B	C	D	E	F
Didáticas a privilegiar em função do nível etário dos alunos ou de situações de diferença cultural ou linguística	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Articulação das decisões com a caracterização da turma e dos alunos	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim